

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
Programa de pós-graduação em residência docente**

HEITOR LUIQUE FERREIRA DE OLIVEIRA

O BEM-ESTUDAR

Imagens da escola

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII**

Programa de pós-graduação em residência docente

HEITOR LUIQUE FERREIRA DE OLIVEIRA

**O Bem-estudar
Imagens da escola**

Trabalho de Formação Docente (TFD) apresentado como requisito para a conclusão do programa de pós-graduação em *Residência Docente*, referente à atuação como professor residente de língua espanhola e pós-graduando, durante ano 2022/23, no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Orientadora: Ma. Profa. Raquel da Silveira

O Bem-estudar

Imagens da escola

Heitor Luique Ferreira de Oliveira¹

Resumo

O presente ensaio apresenta reflexões para que pensemos coletivamente em novas escolas possíveis; mais do que isso, a intenção é superar as ideias e começar a vislumbrar caminhos práticos e imediatos. Portanto, para que o trabalho seja leal ao adjetivo *novas*, destaca-se aqui a voz do aluno, a partir de um *conjunto relevante de falas*, coletado espontaneamente em uma escola pública. O que os discentes estão nos dizendo? O que nós, professores(as), não estamos escutando? É provável que ocupemos um duplo-lugar hierárquico: somos adultos(as) e professores(as). Assim sendo, primeiro: Como desestabilizar o adultocentrismo? Segundo: Como relativizar a nossa condição de autoridade professoral? Ao encontrar eventuais respostas, traremos o corpo discente para o centro do debate e escutaremos as demandas, que nos chegam “sutilmente”, com corrigida seriedade, sendo este o objetivo primeiro e a porta de entrada para o *Bem-estudar*, um conceito que se forjará à medida que a escrita avance e que estará atravessado por rompantes literários e outras concepções que, ao alcunhadas, surgirão como pilares (entre elas, ressalta-se a Quarta Entidade e, nela, a Pedagogia da Fuga).

Palavras-chave: bem viver, aluno-protagonista, afeto, ensino-aprendizagem

Resumen

El presente ensayo presenta reflexiones para que pensemos colectivamente en nuevas escuelas posibles; más que esto, la intención es superar las ideas y empezar a vislumbrar caminos prácticos e inmediatos. Por lo tanto, para que el trabajo sea leal al adjetivo *nuevas*, se destaca acá la voz del alumno, a partir de un *conjunto relevante de hablas*, recogido espontáneamente en una escuela pública. ¿Qué los discentes nos están diciendo? ¿Qué nosotros(as), profesores(as), no estamos escuchando? Es probable que ocupemos un doble-lugar jerárquico: somos adultos(as) y profesores(as). Así siendo, primero: ¿Cómo desestabilizar el adultocentrismo? Segundo: ¿Cómo relativizar nuestra condición de autoridad professoral? Al encontrar eventuales respuestas, traeremos el cuerpo discente para el centro del debate y escucharemos las demandas, que nos llegan “sutilmente”, con corrigida seriedad, siendo este el objetivo primero y la puerta de entrada para el *Buen-estudiar*, un concepto que se forjará a la medida que la escritura avance y que estará atravesado por ímpetus literarios y otras concepciones que, al anunciarse, surgirán como pilares (entre ellas, se resalta la Cuarta Entidad y, en él, la Pedagogía de la Fuga).

Palabras clave: buen vivir, alumno-protagonista, afecto, enseñanza-aprendizaje

¹ Professor residente de espanhol no Programa de pós-graduação em residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e mestrando em estudos literários também pela UFJF.

índice

pág. 06	agradecimentos e/ou <i>sencilla dedicatoria</i>
pág. 09	João e o pé de algodão
pág. 21	ceias prototípicas
pág. 23	reflexos e reflexões
pág. 28	pode o subalternizado falar?
pág. 30	a quarta entidade
pág. 39	<i>el buen vivir</i> e o bem-estudar
pág. 45	a codocência e a circularidade: o bem-estudar na sala de aula de espanhol
pág. 49	a disposição circular do espaço-aula
pág. 51	considerações nem tão finais assim
pág. 53	<i>post scriptum</i>
pág. 54	referências bibliográficas

agradecimentos

e/ou *sencilla dedicatoria*

O meu *muchas gracias* à Raquel da Silveira, a quem eu, no princípio, insisti em chamar-lhe *professora*, e ela me dizia: “professor você também é, então só Raquel”. Mas *Raquel* nunca é só, ainda que a docência flerte com a solidão. Subvertemos esta ordem, pois foi plural e bela sua orientação, desenvolvida não ~~em~~, mas sim *em*, *nas* vias da escuta, do afeto, do choro, do reconhecimento, da partilha y del castellano, esta lengua –tan hermosa– que aún salvaguarda el espíritu latinoamericano que nos mantiene vivísimos(as) y con los pies hincados en estas tierras que habitamos.

O segundo *obrigado* eu ofereço, com especialíssimo carinho, à Erika, ao Rodrigo e à Samara, companheiras(os) pós-graduandas(os) que, cada qual na sua área de atuação e nas suas experiências recortadas, foram professoras(es) absolutamente incríveis e deixarão, inevitavelmente, suas marcas no Colégio de Aplicação João XXIII; eu torço, muito sinceramente, para que a escola usufrua das benfeitorias, bem como dos erros, de cada um(a). Foi maravilhosamente enlouquecedor embarcar neste barco com vocês, ainda melhor foi naufragar. O terceiro *thank you* eu destino para a colega Adriana; *thank you* para não terceirizar o tratamento, para lhe falar diretamente, confiante que o inglês é mais capaz de viabilizar seus sentimentos, como você mesma outrora nos relatou. Adriana é professora do referido idioma estrangeiro, quinta e última integrante do grupo aprovado pelo processo seletivo do programa de Residência Docente – edital nº 01/2022.

O quarto sinal de gratidão eu direciono às(aos) professoras(es) que lecionaram as matérias da pós-graduação, durante as quais produziram provocações e mediarão inúmeras reflexões a respeito de tudo um pouco que atravessa a prática docente (ou que deveria atravessar), invariavelmente nos convidando a encarar as falhas fossilizadas no sistema educativo, a imprevisibilidade da sala de aula e os desafios urgentes que se atualizam dia pós dia no contexto escolar (sobretudo no contexto escolar pós-pandêmico).

O agradecimento de número cinco segue para a professora Raquel Fellet (UFJF), a qual me convidou, como coorientação, para estar com ela na disciplina, da faculdade de Letras, *Reflexões sobre a atuação no espaço escolar – Ensino de línguas estrangeiras*. Nesta ocasião, com um protagonismo intermediário, tentei contribuir de um lugar não previsto: A referida matéria costuma ser cursada nos momentos finais da habilitação em um idioma adicional e serve para discutir as

práticas de estágio obrigatório dos(as) licenciandos(as), normalmente, contando com discentes-estagiários de língua espanhola, francesa, inglesa e italiana; logo, foi recompensador sentir-me útil, propondo debates e ocupando uma função não institucionalizada. Não há muito tempo, eu estava no papel de discente-estagiário, assim sendo, compreender as angústias daquele grupo de alunas(os) e colocar-me num lugar de acolhimento tornou-se uma tarefa enriquecedora.

Definitivamente, sou grato à coordenação da Residência Docente, que atende pelos nomes dos professores(as) Anderson Ferrari e Isabela Lima. Em mensagem direta, lhes digo que o respaldo, a compreensão e o suporte de vocês foram fatores indispensáveis para que atuássemos com soltura, com risco e com liberdade de cátedra. O equívoco, ainda que um receio, não chegou perto de ser um elemento limitante; ao contrário, escolhemos a prática docente pautada na exposição e na experimentação para que fôssemos mais justos com a oportunidade e com o colégio de *aplicação*.

Por fim e por fora, agradeço à minha mãe, ao meu pai, à minha companheira e ao meu padrinho (professor que é).

Agradecer e dedicar aproximam-se, então, as pessoas agradecidas acima são as mesmas as quais dedico o presente trabalho.

*O meu verso se ata em tom de provocação,
porém, camaradinhas, lhes digo:
sobre a linearidade histórica ou sobre o rigor dos termos,
agora pouco nos importa,
o que vale para nós aqui é o teor das flechas atiradas pela boca
ou o tamanho do tombo que levará aqueles que nos golpeiam.*

(Luiz Rufino)

o amor pela Docência
o amor pela Literatura
o amor pela Filosofia
o amor pelo Espanhol
o amor pelo que falta saber

João e o pé de algodão

Há muitos e muitos anos
o primeiro aluno matriculado
nos dias inaugurais, ainda sem entender o que é a escola –não que a escola se entendesse–
brincava, em sua mesa, com o que pareciam sementes
era normal, no espaço que compreendia o colégio, encontrar sementes pelo caminho
de variadas formas e tamanhos
a João lhe interessou aquelas
diminutas e redondinhas
cativantes especialmente por uma espécie de penugem branca que levavam
ou, mais precisamente, uma auréola
as sementes de João conversavam entre si, desafiando-se
ao impulso do pequeno dedo indicador
elas disputavam uma corrida, de uma lateral a outra da mesa
- Vai começar a carreira! Façam suas apostas!
ganhava a qual era capaz de ir mais longe sem extrapolar os beirais
aquela que despencasse
chocando-se ao chão
eliminada estava
em uma dessas ocasiões, ao levantar-se para
buscar uma das sementes
João
no alto de seus seis anos
foi repreendido pelo professor
o que tornou a ocorrer duas vezes mais
elevando-se o teor da bronca e da estupidez sucessivamente
quando a cena se repetiu pela terceira oportunidade
não restou ao professor outra solução:
um sermão nos moldes patriarcais, tradicionalistas
seguido do descarte das sementes pela janela
arremessadas com força igual a sua insensibilidade
por fim

o aluno viu-se, em silencioso pranto, afastado das tarefas e das dinâmicas do dia
literalmente
afastado
seu castigo terminou num
isolamento
no fundo da sala, com o rosto voltado à janela
de modo, segundo o professor, a ver, se agora, conseguiria enxergar
suas sementes e, se sim, se seria capaz de buscá-las

Na tarde seguinte

o aluno não foi visto em sala
João, no único instante de caminhada solitária e não-vigiada
entre a porta do prédio e a porta da sua sala, curto caminho,
voltou-se ligeirinho
aproveitando-se da sua estatura ainda menor que a média de sua tenra idade
e escapou, quase de cócoras, para uma área inabitada do colégio
onde já não é mais pátio e é quase mata
próximo à divisa com uma reserva ambiental, da qual a escola se acerca
João supunha
que por ali, bem por ali
teriam caídos suas sementes
a tarefa parecia árdua ou quase impossível:
encontrá-las não só entre folhas, galhos e
naturais sujeiras, mas também entre outras
sementes, mais ou menos semelhantes
mas João não guardava nenhuma outra preocupação
não trazia nenhuma ansiedade de casa
tampouco lhe esperava uma empreitada mais interessante que essa
a sua vida todinha estava ali, no rés do chão, na palma da sua mão
que virada ao solo e respeitando milímetros de distância do mesmo
tateava com olhos atentos tudo que lhe espreitava
e assim, de cabeça baixa, foi se movendo, pra lá e pra cá
- *Cadê? Cadê?*

mais indo que voltando
adiante dois metros, três, quatro...
foi se metendo mata adentro
e só teve sua procura interrompida quando se deparou
com uma plantinha que brilhava
era pequeno este-pé-de-alguma-coisa-que-encantou-João
algo ali lhe indicava familiaridade
com a ponta dos dedos
de forma absolutamente delicada
talvez imprópria para as capacidades motoras daquela idade
João escavava ao redor da plantinha e
acompanhando seu caule
escarafunchava a origem
com vagareza ele foi
pois a pressa é mundana
com sabedoria ele foi
pois a natureza lhe ensinava no ato do processo
depois de muitos minutos e poucos centímetros abaixo do nível superficial da terra
ele parou
uma luz forte lhe atingiu os olhos e, instintivamente, ele revirou toda cara e
protegeu as vistas com a mão
lentamente ele afastava os dedos
e tentava encarar o clarão de diâmetro reduzido
João retirava as mãos da visão à medida que suas pupilas se contraíam
quando elas eram nada mais que um pontinho preto
ele conseguiu defrontar-se com o fulgor expelido do solo e
reconheceu a auréola de sua semente
- Aha! É Ela!
o que era uma delas, passou a ser somente Ela
na falta das outras, lhe remanesceu cuidar da vida desta com
zelo e afinco
João recolocou a terra, com a mesma paciência que a sacou
porque não havia outra possibilidade

a paciência é um elemento da natureza, das plantas
bem como a chuva ou a abelha
a paciência é um processo da natureza, das plantas
bem como a fotossíntese ou a polinização
João encaixou o último punhadinho de terra
e deu dois tapinhas massageando o solo, guardando o segredo

Naquela tarde, João não saiu dali
sequer cogitou outra ação se não fazer vigília, uma doce vigília
acomodado no tronco de uma árvore adjacente e protegido pela sombra da mesma
ficou ali por breves três a quatro horas
tempo que entendeu como suficiente para garantir que sua
semente –agora já germinada– não teria o
crescimento ameaçado
Ao escutar o sino agudo, longo e inconcebível que indica o término, João
começou a movimentar-se por uma trilha imaginária que o levaria de volta ao
pátio do colégio
mais ele se aproximava, mais subia o ruído de deslocamento daquela massa de
crianças que, sabe-se lá o porquê, já reagia como *é chegado o momento de liberdade*
João reduziu a velocidade dos passos, que já não era para nada rápida, a fim de garantir que
todos seus companheiros passassem do ponto onde poderiam vê-lo sair da mata
com ouvidos atentos, garantiu que aqueles corpos enfileirados não se encontravam mais por
perto, tampouco longe
- *Agora, devo ir!*
ele precisava chegar, sorrateiramente, ao fim da fila, mesmo sem
muito se aproximar
missão cumprida com sucesso
sua mãe lhe aguardava no portão

Nos dias e nas semanas seguintes
sem uma periodicidade calculada
principalmente no recreio ou
nas pouquíssimas aulas que rompiam os limites da sala de aula e exploravam espaços

diversos da escola

João, astuto, visitava sua amiga-plantinha

lhe brindando com um efusivo e gracioso

- *Boa tarde!*

além dela, recebia a saudação, uma *Musa velutina*

queridinha de João, pois não só exoticamente linda

era também vizinha de seu segredo, guardiã segunda

e assim foi durante todo aquele ano

nos meses derradeiros, João já se sentia, com razão, íntimo daquele recorte de mata

que explorava e desfrutava com destreza

ele sabia, exatamente, onde se situavam os formigueiros, onde morava seu

xará João-de-barro, a que horas vinha o casal de tucanos se alimentar na mangueira e

quantas bicadas dava o filhote de pica-pau recém iniciado na prática

porém o mais divertido era quando despencava uma jaca e começava a disparada de

micós e quatis

João hesitava torcer para uma ou outra espécie, mas verdade era que os

quatis detinham um lugar especial no coração dele

- *Vai, vai!*

e ele vibrava quando estes

chegavam primeiro

em contrapartida, o pequeno João ainda não se sentia habituado com os jacus,

mais do que isso:

se sentia receoso ao se deparar com um e acuado ao ver uma família inteira junta

certo era que se esconderia até julgar novamente seguro caminhar pela mata

- *Bicho danado esse que finge não saber voar... De olhos vermelhos não há de ser coisa boa*

Ao longo de sua trajetória no Primário

João não passou ileso nas suas escapadelas

sua ausência em sala passou a ser sentida e suas fugas muitas vezes interceptadas

a recorrência na suposta desobediência o levou a ser repreendido e punido

advertências formais lhe foram conferidas e

sua mãe reiteradas vezes foi convidada a estar na escola

mas não havia nada, nadinha que
fazia ou faria João dizer o porquê, embora inúmeras vezes interpelado e algumas ameaçado

- Não tem motivo específico não, seu diretor... Não carece insistir

era provável que sua mãe sim suspeitasse por onde João andava quando
assumia sua identidade fugitiva

Em certa feita

João

amassando duas bananas-prata para comer com mel

pensou alto

- Melhor seria se fosse banana rosa...

a mãe desentendida com esse papo, pensando que fosse furado, ouviu a lição de João

- Pois sim, banana rosa, rosinha! Da cor do caderno que a senhora não me deu

assustada com a convicção e com a autoridade que versava o filho, quis saber como se deu a
descoberta de algo tão desconhecido para ela

- É que nunca se verá vendendo em quitanda alguma...

não bastasse essa notificação

coincidiavam as ligações da escola com os dias em que o tênis de seu filho chegava

sujo de terra ou mesmo com camadas de barro

porém, sua intuição materna lhe sussurrava uma segurança naquela insubmissão de seu garoto
para além, lhe brindava algo de orgulho naquele espírito (dito) aventureiro que portava sua cria

e graça mesmo para ela era não saber o que andava João a aprontar e a bem-viver

o mistério estabelecia um pacto não-verbal entre mãe e filho

selado com troca de olhares e com uma confiança uterina

verdade que, na escola e, principalmente, diante dos diretores, a mãe não aliviava nas

feições censuradoras e era capaz de garantir um bom corretivo caso João não respeitasse a
ordem de se manter sob a égide do docente responsável por sua turma

os professores de João

ao passar dos anos

eram aconselhados a não propor atividades

fora dos limites da sala de aula (o que já era de praxe para a absoluta maioria)

No Ginásio

com a fragmentação e a segmentação do professorado entre as matérias

João

mais independente

e conhecedor dos atalhos da escola

passou a encontrar, com mais frequência

brechas para estar na companhia da sua já espichada plantinha

agora uma árvore de porte quase-médio, boa de abraçar

frequentada por sabiás, tiribas, saís-andorinha, tiês-de-topete e outros que João ainda não identificou

a cada vez que um pássaro ainda não visto pousava na sua amiga-árvore

o brilho que lhe era natural se agrandava

e João muito se agradava

- *Bonito é ver o acolhimento dela...*

loguinho, corria para a biblioteca a fim de vasculhar as enciclopédias, descobrir e catalogar

a qual espécie pertencia esta última ave detectada e fotografada em sua mente

- *Quanto mais passarinhos se achegam mais querida e mais luminosa a de ser minha amiga-árvore*

que a esta altura, João já sabia se tratar de uma árvore de algodão

mais precisamente, segundo suas próprias pesquisas

árvore-de-algodão-de-seda

sobre a qual, ele investigou

que chegará a mais ou menos quatorze metros

que sua madeira

é indicada para a construção de canoas

- *Se em tua vida interfiro eu, água que te toca somente da chuva*

que seu fruto

é ideal para fabricação de

colchões, edredons, almofadas e travesseiros

- *Destino miserável seria esse de amparar molemente consciências pesadas*

e que a casca de seu tronco

manipulada com sabedoria ancestral

é um bom remédio para

pressão alta e inflamação no fígado

ademais

o chá das suas folhas pode aliviar dores estomacais

além de reduzir inflamações articulares

- *Farmácia se torce de inveja*

de ruim

apenas

João constatou que não poderá seguir envolvendo-a entre seu peito e seus braços

à medida que cresce, o tronco da sua amiga-árvore vai ficando espinhoso

com protuberâncias pontiagudas

e ele precisará aprender outras formas de abraçar

João parece começar a entender as trapaças da vida

Chegara os últimos anos no colégio

com ele afunilamentos, ansiedades e namoros

a escola

nada mais que

se preocupava em garantir o bom rendimento do seu alunado nos

vestibulares e processos seletivos que se apresentavam no horizonte

no horizonte também se esboçava a redemocratização do país

a geração de João será mão-de-obra da

nova constituição

que, somando seu texto original e mais de cem emendas, chegará a ter

a palavra *trabalho* repetida 277 vezes

João está seguro que será botânico

ou melhor dito: procederá para obter o título de botânico segundo as instituições e

as burocracias que o dão

ou em palavras sussurradas somente para ele mesmo:

- *Terei um canudo de papel que dirá algo no futuro que eu poderia afirmar ser agorinha mesmo*

João organizou e potencializou o saber empírico em incansáveis leituras sobre a flora brasileira

ele não se bastou com a biblioteca do colégio, que não demorou para revelar-se limitada

era batata: todo 23 de setembro

ele ganhava de aniversário da mãe

um livro que dizia das plantas, das suas evoluções, mutações, comunicações...

das suas exterioridades, interioridades, genialidades, genéticas e poéticas

dos seus encantamentos, perfumes e fedores... Sim!

a mais cativante das flores de todo mundo é a preferida de João –talvez até conhecê-la–
 - *Mãe, quando vamos pra Indonésia?*
 apenas no sudeste asiático, mais frequente e precisamente na ilha de Sumatra
 é possível encontrar a *Rafflesia arnoldii* ou
 Flor-monstro
 nome popular que, ao primeiro contato, captou todo o interesse e a
 curiosidade de João
 e que, desde então, protagoniza mistérios na cabeça do garoto
 - *Além de cheirar a cadáver em decomposição, ela é também a maior flor do mundo!*
 a insistência fez com que a mãe escolhesse uma camisa cor pastel como presente de
 quinze anos
 e abandonasse a tradição que cultivou entre as comemorações de oito e quatorze
 Quando completou sete, ele foi presenteado com um kit de jardinagem completo
 que nunca se completava
 cedo ou tarde, as necessidades se atualizavam, e não haveria quem contestasse João e sua
 assertividade serena
 - *O jardim me revelou que precisamos desta nova aquisição, mãe*
 as lojas especializadas da cidade poucas vezes conseguiam atender imediatamente ao pedido
 em uma dessas circunstâncias, o garoto se viu provocado a recriar o sistema de irrigação
 usando de artifícios e engenhocas elaborados por ele mesmo
 *

Pelos corredores do colégio
 à boca miúda
 os professores do Científico diziam
 em minguadas percepções
 que João tem afinidade e aptidão com as Ciências Biológicas
 insuficientes palavras para defini-lo
 porém suficientes para que os docentes o entendessem como produto acabado
 pouca ou nenhuma preocupação precisariam mais dedicar-lhe
 “esse já está encaminhado”, quiçá fosse o que diriam
 e as notas, parâmetro definidor de caráter, chancelavam o sucesso da escola para com aquele aluno
 João, com o passar das séries, foi percebendo que se mantivesse boas
 pontuações gozaria de prestígio entre os profissionais do colégio e

tais números lhe serviriam como uma espécie de capa da invisibilidade em suas fugas ou de escudo quando falhasse na discrição e, inevitavelmente, o interceptassem o que aconteceu em raríssimas ocasiões nos anos escolares derradeiros a adolescência e a demissão, por corte de verbas, do fiscal de corredor garantiram à João um ir e vir menos dissimulado, menos tenso só mesmo o ingresso na reserva ambiental que guardava um imutável e matreiro cuidado aperfeiçoado ao longo do tempo e

- ocultado pelos seres da mata

pois em duas oportunidades, João jurava ter sido flagrado justo quando se embrenhava na floresta curioso é que nem uma nem outra pessoa chegou a ser testemunha de acusação ou dedo-duro, lendário personagem escolar nascido cinquenta minutos antes da própria escola e mantenedor irrevogável do bom fluxo de causos que não chegarão a morrer, ainda que a escola sim

Faltando quinze dias ou menos para o término de sua vida escolar

João carregava uma ansiedade distinta da de seus colegas

que temiam pelo mundo lá fora

o mesmo mundo para qual a escola prometeu prepara-los

sofria o garoto com desastrosas noites de sono

temeroso pelo futuro de sua amiga-árvore

que não contaria mais com sua companhia costumeira

- E se ela precisar dos meus cuidados? E se ela for atacada por brocas, malditos coleópteros?

a angústia de João era compatível com o tamanho do algodoeiro

que com onze anos de idade

superara os quatorze metros previstos e

possivelmente

já beirava os dezoito, dezenove, vinte...

a sua copa sobrepujava a altura mediana das árvores ali presentes e se destacava não só pela estatura

mas, sobretudo, pelo seu frondoso brilho

de qualquer ponto do colégio era possível visualizar

ao menos uma fração de sua exuberância e admirá-la

e não havia funcionário

fosse professor ou qualquer outro
que não deixasse de
se preocupar com a disciplina
com o correto uso do uniforme
com o alinhamento das carteiras
com o respeito da fila por ordem alfabética
com os conteúdos devidamente copiados no caderno

- *Somente eu a vejo?*

...

- *Mãe?! ... Mãe?!?!*

era perigoso ser sindicalista, quanto mais uma mulher sindicalista
João constatou que não poderá seguir envolvendo-a entre seu peito e seus braços
e viveu seu luto na companhia do algodoeiro
buscando novos conselhos de quem lhe ensinou outras formas de abraçar
durante sete dias sua amiga-árvore cresceu sete metros
acariciava as nuvens
e o que era um brilho converteu-se em resplendor inviolável
um halo santificante

João

atordoado pela perda
esta que se confundiu com o inopinado desenvolvimento do pé de algodão
decidiu subi-lo até atingir seu altíssimo topo
- *Se é para o céu que vão as pessoas que nos deixam, pois é hoje que te vejo, mãe!*
a intenção do destemido garoto não passou do segundo espinho
que lhe feriu

o choro agora tinha entonações
de dor física e anímica
de tristeza, raiva e incompreensão

João se achava merecedor de escalar aquela árvore que pela primeira vez julgava menos amiga
para a qual virou as costas e se foi
quando já alcançava o portão de saída
segurando as lágrimas que lhe eram fartas

parou
manteve-se assim por um instante
e virou-se com um olhar traído para o algodoeiro
...
sem muito tardar
sua feição se transformou
suntuosa e divinal, sua amiga-árvore lhe recordava a segunda mais importante lição que
lhe ensinara:
para crer não é preciso ver
mas para ver é preciso crer, contemplar e desvelar
- Sim, só eu a vejo
agora também se referindo a sua mãe
seguro que seu segredo estava
mais do que nunca
guardado e protegido
e que o pacto estabelecido entre eles
tornou-se imortal
- Há mais coisas entre mãe e filho do que pode imaginar nossa vã biologia
o pé de algodão ganhara nova companhia
e João pôde deixar-se ir

cenas prototípicas

- momentos presenciados em uma escola pública:
 - detectados num período de, aproximadamente, um ano;
 - nos ambientes do ensino fundamental II e médio.

I. *Diálogos professor(a)-aluna(o)*

- Bom dia, turma!

- O dia não está bom... Na real, na escola, nenhum dia está bom.

*

- O que houve, Beltrano?

- É que sexta-feira eu passo mal, de vez em quando.

*

- Bem-vindos de volta! Sentiram falta da escola?

- Na verdade, não. Dos amigos, talvez, sim.

*

- Empolgada pro seu último ano?

- Ah, sei lá, mais ou menos... Empolgada porque a escola vai terminar.

*

- *Ahora, Fulana, habla tú.*

- *Estamos en la cárcel.*²

*

- Que seja ótimo este novo ano que se inicia!

- Estou há dez anos aqui e de novo não tem nada.

*

- Entendido isso, a próxima etapa da aula é do lado de fora...

- Já que vamos sair, podíamos aproveitar e ir embora.

*

- E como foi o carnaval? Uma semana completa de folga... Se divertiram?

- Uma semana foi pouco, precisava de três pelo menos.

*

² Aluna (que, na aula de Espanhol, demonstra características avaliadas por positivas: interessada, conveniente, empática e disposta) apresentando oralmente a realização da tarefa, que consistia na criação de frases com verbos SER e/ou ESTAR conjugados no presente do indicativo. TRADUÇÃO: - *Agora, Fulana, fala você.* / - *Estamos na prisão.*

- Terminamos. Bom descanso e até amanhã!
- Amanhã é menos um dia... A vida é assim, né?!

II. *Diálogos aluna(o)-aluna(o)*

- A professora já está em sala. Onde vocês vão?
- Buscar uns perdidos que ainda não voltaram do recreio.
- Ah, então eu vou também!
- *
- Bora encher a garrafinha lá no outro prédio?!
- Bora! Qualquer coisa a gente fala que tava sem água aqui.
- *
- Tô doida pra acabar a aula.
- Também...
- Tô falando a de amanhã, já.

III. *Alunas(os) pensando alto (ou: falas ao léu)*

- Isso aqui é um hospício.
- *
- Chega duas horas da tarde, mas não chega a hora de ir embora.

IV. *Narrador observador*

Sentado na primeira cadeira da primeira fila à direita, imediatamente após a porta (que dá entrada pelos fundos da sala), a poucos centímetros de um armário quase colado a sua mesa, o aluno, com o tronco e o pescoço voltados para a parede, não deixa à mostra nenhuma parte do corpo: tênis preto, meia preta, calça preta, casaco-moletom preto, com o capuz posto sobre o boné preto que está com a aba quase na altura da sobrancelha, máscara preta até o topo do nariz e luvas pretas sobre as mãos recolhidas próximas ao queixo. E isso é tudo: uma cena de cinquenta minutos, de uma só tomada. Se o diretor falasse “corta!”, ele continuaria lá, mais do recluso, também mais do que ensimesmado.

REFLEXOS & REFLEXÕES

Alguma das cenas relatadas é absolutamente rara? Alguma das conversas transcritas pode ser recebida com grande surpresa? Portanto, seria viável que entendamos os diálogos apresentados como paráfrases de interações parcialmente corriqueiras no ambiente escolar? Se falas de tais categorias insistem em ocorrer, por que insistimos em ignorá-las? Compreende-se aqui por *ignorar*: receber os comentários assinalados com enfraquecida seriedade, por conseguinte, como uma reclamaçãozinha normal, como um assunto menor, como a cota descartável de “coisas que fala um aluno”, como um conteúdo que se relaciona com certa ingenuidade que atribuímos aos(às) discentes. Ou seja: não fazer dos ditos comentários um *conjunto relevante de falas* que estão nos informando algo.

Antes de prosseguir, pontua-se: (1) Apesar de retirada de um colégio específico, a seção *cenas prototípicas* transcende em sua localização e aspira representar toda e qualquer instituição educativa que esteja disposta à autocrítica; (2) Cenas com falas e interações “positivas” também foram presenciadas. No entanto, não se trata de uma questão dicotômica, não vem ao caso classificar –e reduzir– os testemunhos por positivos ou negativos, muito menos vale a pena taxar a visão do autor por otimista ou pessimista. Por exemplo, poderia ser analisada aqui a pergunta do aluno que, ao tentar entender as injustiças mundanas, interrogou: “Quando o *capitalismo* deixará de existir?”, e as reflexões caminhariam em outra direção, apenas isso. O recorte do trabalho é uma escolha que se justificará ao longo do mesmo e que, invariavelmente, poderá causar incômodo, porém mudanças só se dão no e com incômodo, não existe processo de transformação confortável. E em se tratando de escola, os incômodos precisam ser recebidos com desprendimento pessoal, logo, com responsabilidade profissional; (3) O ensaio se reconhece inacabado e falível, sendo este os primeiros passos do Bem-estudar, sujeito a tropeços; (4) “Escrever [...] resta o desejo (que se não cresce / por outro lado também não minguia) / de estender frágeis teias de aranha / tecidas com os detritos da língua. / Uma ocupação inofensiva:” (BRITTO, 2012, p. 13).

“Se nos remontamos ao significado etimológico da palavra *infância*, e observamos que vem do latim *infans*, ou seja, o que não fala, seguramente nos chame a atenção sua utilização para referir a crianças que sim falam” (MORALES; MAGISTRIS, 2018, p. 13, tradução minha). Os autores acrescentam (p. 14, tradução minha): “*infância* [...] adquiriu o significado de [...] quem não tem nada interessante a dizer, a quem não vale a pena escutar”. No livro *Niñez³ em movimento: do adultocentrismo à emancipação*, os compiladores, organizadores e, às vezes, autores, Santiago Morales e Gabriela Magistris (2018), irão sugerir que a infância não pode ser manifestações de

³ Prefere-se não traduzir para o português *Infância*: mantém-se o espanhol pela negação do significado etimológico da palavra e pela presença mesma do idioma espanhol, que recorrerá ao longo do trabalho.

mudez, ao contrário, que deve ser a experiência do limite da linguagem, um movimento que vai buscar palavras para dizer-se. Então, de que forma nós, pessoas adultas, expandiremos nossas capacidades interpretativas? Anterior a isso: De que forma passaremos a entender que a infância não é uma *faixa etária da vida*, mas sim algo que habita e coexiste em nós, adultos? (MORALES; MAGISTRIS, 2018) Ao entender a infância como uma etapa, não estaríamos reduzindo a complexidade da vida a uma lógica linear e produtivista que vence fases? Vejamos, a infância não é meramente passagem para um ponto outro que se deve atingir, não é uma fase *para* ser adulto, não é uma parte anterior, ela é uma vida toda no ínfimo presente, uma vida todinha que poderá seguir adiante ou não.

Não estou, com o parágrafo anterior, ignorando a fase da (pré-)adolescência nem dizendo que a escola trata de forma idêntica alunas(os) do ensino fundamental I, do ensino fundamental II e do ensino médio; muito menos sugerindo que todo corpo discente é reduzido à *criança* e ignorado em toda e qualquer situação. Contudo, se pensamos que as *cenias prototípicas* foram testemunhadas nos ensinos fundamental II e médio, a significação de *infans* passa a se aplicar também nestes segmentos. Dessa forma, a unificação de todo corpo discente se dá dentro da categoria *infans* e não da infância; unificação justificada pelo contexto de *descartar algumas falas e indícios estudantis quando estranhamente nos convém*, falas e indícios que são oferecidas por não-adultos e parecem emanar de um espaço absorto na sinceridade. A fim de, decididamente, incluir o (pré-)adolescente em *infans*, na perspectiva deste estudo em curso, recuperemos um trecho do parágrafo antecedente adicionada de uma constatação: as cenias prototípicas apresentam uma experiência do limite da linguagem, um movimento que vai buscar palavras para dizer-se. Bem como a infância, a (pré-)adolescência não é meramente uma passagem para um ponto outro que se deve atingir, não é uma fase *para deixar de ser*, não é uma parte anterior, ela é uma vida toda no ínfimo presente, uma vida todinha que poderá seguir adiante ou não. Definitivamente, para que seja suficiente, partamos do adultocentrismo, de acordo com Pavez Soto (2012 apud MORALES; MAGISTRIS, 2018, p. 25, tradução minha): “igual ocorre com o gênero, a classe social ou o pertencimento étnico, a idade é uma categoria social”; ou seja, o adulto está para a criança e, em diferente grau, para o (pré-)adolescente bem como o masculino está para o feminino, o rico para o pobre, a heteronormatividade para a homossexualidade e o branco para o negro. O adultocentrismo seria, então, “uma estrutura sociopolítica e econômica, onde o controle é tomado e exercido pelos adultos, enquanto a infância, adolescência e juventude são submetidas a um lugar de subordinação e opressão” (MORALES; MAGISTRIS, 2018, p. 25, tradução minha). Leiamos a fala de Jamile Melo (17 anos), educanda da rede pública de Santarém-PA: “É difícil ser de menor, ser mulher, ser negra

e ser pobre, é difícil.”⁴, ela já entendeu, perfeitamente, que a idade é uma categoria social, logo a elencou, respectivamente, ao lado do gênero, do pertencimento étnico e da classe, e todas se interseccionam.

Seria factível incluir *bem como o professor para o aluno*? Caso seja um exagero da minha parte, pergunto: Por que nos outorgamos o direito de considerar apenas algumas enunciações do alunado? Levamos em conta somente as falas que estabelecem ligações diretas com o conteúdo? Aula se reduz às relações com conteúdos preestabelecidos? Ao que parece, compete a nós, professores(as), fazer juízo de valor do comentário discente a fim de trazê-lo ou não para o centro do debate (seja na própria sala de aula ou à posteriori numa ocasião tida por oportuna). Eventualmente, esta constatação –longe de ser uma descoberta– se apresenta como a raiz da *questão* (que ainda não se garante como um *problema* em sua totalidade), ao ser um argumento, entre outros, que confirmaria a verticalidade na relação de poder estabelecida na interação professor(a)-aluno(a). Entretanto, nas atuais configurações escolares, como não pensar a hierarquia sendo uma das condições para o funcionamento da sala de aula? De que forma não atribuir ao(à) educador(a) certo lugar de autoridade? Creio que precisemos procurar novas perguntas; por ora, ofereço as seguintes: Como estar atento a todas as atitudes que advêm do nosso estado professoral de “superioridade”? De que maneira vamos detectar ações que não julgamos autoritárias, justamente, quando estas ações se dão em nosso silêncio ou em nossa omissão? O papel de liderança do(a) professor(a) deve ser usado para ignorar um conjunto relevante de falas que estão nos informando algo?

Afinal de contas, o que estão nos informando o tal *conjunto relevante de falas* ou até mesmo a cena de não-fala (IV)? Experimentemos, de maneira um tanto quanto irresponsável, pesquisar no Google (em *Imagens*): “Sala de aula na década de 20” (séc. XX) ou “As primeiras salas de aula da história”. É justo que encontremos fotos excessivamente similares com as atualíssimas salas de aula? Voltemos a esse remoto tempo e vivamos uma cena onde alguém nos diz:

- Vai passar cem anos, cento e cinquenta ou mais e estas salas de aula se manterão assim.

- []

Acreditaríamos? A pessoa que nos fala acrescentaria:

- O mundo seguirá seu curso de evolução e de poluição, os problemas e as desigualdades se renovarão, os carros serão incrivelmente outros, a distância entre países que se encontram isoladíssimos poderá ser atenuada por invenções digitais, homens e mulheres baterão recordes atrás de recordes em diferentes esportes, as(os) alunas(os) trarão demandas geracionais, haverá uma

⁴ Retirada, aos 25 minutos e 47 segundos, do documentário *Nunca me sonharam* (RHODEN, 2017), que voltará a este trabalho em outras ocasiões. O filme assim se apresenta: “Os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do Ensino nas escolas públicas do Brasil. Na voz de estudantes, gestores, professores e especialistas, uma reflexão fundamental e urgente sobre o valor da educação.”

pandemia, mas, nem assim, as salas de aulas se alterarão. Elas se manterão como as vemos agorinha, tím-tim por tím-tim. Qualquer dita diferença nada mais será que adições tecnológicas, adereços supérfluos, uma tinta nova, elementos decorativos e o abandono de uma ou outra prática que, hoje mesmo, já beira o absurdo. Nem as carteiras poderão ser consideradas tão mais confortáveis; acredite.

- []

Acreditaríamos? Tragamos a cena para o presente, o ano é 2023, uma lúcida professora indaga a você leitor(a), crendo eu, se teve o arrojo de chegar até aqui, tratar-se de um(a) interessado(a) na docência e/ou na Educação:

- Daqui a cem anos, as salas de aula estarão mudadas?

- [

sua resposta

]

Pareceu um despropósito pensar que *não*, que *não* estarão mudadas? Se você escolheu responder *sim*, quais evidências dão o tom de esperança? As alterações que, por ventura, foram detectadas por você nos últimos cem anos, cento e cinquenta ou mais, e que embasam sua esperança, vêm ocorrendo em velocidade suficiente para que creiamos numa sala de aula que, dentro de um século, fará jus ao título *uma nova sala de aula*? É verdade, sim, que ficaram para trás os castigos mais grotescos, como ajoelhar no milho; mas findaram-se as práticas punitivas e premiativas? As atuais maneiras de punir e premiar estão isentas de consequências negativas que afetem psicossocialmente o alunado? A disposição das carteiras está transformada? O lugar de absoluto destaque que ocupa o(a) professor(a) foi ameaçado?

Não estou sugerindo que pesquisar imagens no Google seja o melhor caminho para indicar a inalterabilidade da sala de aula, obviamente não, é apenas uma maneira de pôr uma pulga atrás da orelha; as próprias perguntas que são apresentadas no parágrafo anterior superam o mecanismo de busca na internet e passam a incitar o(a) leitor(a) a conectar-se com suas próprias salas de aula, com suas memórias e com suas atualidades, então, sigamos: faça, cada um(a), um sincero exame da primeira sala de aula que tem em mente, quando ainda era um(a) tenro(a) aluno(a):

[

sua primeira imagem de sala de aula

(use esse espaço para desenhar e/ou fazer comentários sobre)

]

Agora, pense na última sala de aula que pisou, a última de fato, no dia de ontem, anteontem ou hoje mesmo, seja como educador(a), aluno(a) ou outra ocupação:

[

sua mais recente imagem de sala de aula
(use esse espaço para desenhar e/ou fazer comentários sobre)

]

Quantas mudanças foram detectadas? Houve alterações em sua configuração essencial e em sua maneira de ser? Se ainda assim, estejamos tendenciosos em duvidar de nossas recordações e, igualmente, duvidar do estado suspenso da sala de aula no tempo, sugiro ao(à) leitor(a) e aos pares que tentemos buscar uma via contrária: esta via, então, nos indicará, sim, modificações vitais na configuração e na maneira de ser da sala de aula, de modo que possamos desvincular a sala de aula de agora da de cem, cento e poucos anos atrás; partamos do seguinte pressuposto: “Claro que houve mudanças! Como pode não ter havido?!”. Dessa maneira, nos pergunto: Que indícios e argumentos nos garantirão que a atual sala de aula não é antiquada e, para além disso, que ela, sim, já é *uma nova sala de aula*?

Entendamos, primeiramente, as reflexões e interações, até aqui arriscadas, por *provocativas* e *reagentes*⁵, de maneira que elas nos estimulem à assimilação da defendida imutabilidade na configuração e na maneira de ser da sala de aula, e, em segundo lugar, também as compreendamos por *evocativas*, pois a evocação precede o processo de exorcização. Somente ao expurgar esse espírito paralisante, seremos capazes de ver “o tempo perdido” e, logo, visualizar mudanças substanciais, dignas de serem nomeadas *mudanças*. Por fim, utilizemos as reflexões e esta imagem da atual e anacrônica sala de aula que estou pretendendo transmitir como um longo corredor, capaz de nos levar de um ponto a outro, de mudar nossa perspectiva: na sala dos professores, estamos nós; na extremidade oposta, no auditório, estão as(os) alunas(os); nos desconfinamos e caminhamos em direção a elas(es). Nos misturamos e nos reunimos diante do televisor, rebobinamos a seção *cenar prototípicas*, as assistimos e escutamos novamente o *conjunto relevante de falas*, desta vez juntos(as) dos(as) discentes e de seu burburinho; parece que entendemos, sem filtro: os(as) alunos(as) não toleram mais a sala de aula, por tabela, a escola, que “permaneceu engessada em uma cama, com tudo ao redor ultrapassando-a em uma velocidade díspar” (CUNHA, 2017, p. 23); não toleram mais essa sala de aula-escola na qual se entendem “vítimas de um sistema de coerção

⁵ *Reagente*: diz-se do produto químico que provoca uma reação ou determina a presença de certo elemento (fonte: dicio.com.br/reagente); é o que se tenta aqui: determinar a presença do elemento *imutabilidade* para, então, provocar uma reação a partir disso. Ademais, pelo caráter conversacional da escrita, trata-se o(a) leitor(a) como um agente que reage com o texto.

total e tédio infinito”, disse Sidarta Ribeiro (2022, p. 140), em aprender a aprender⁶: aprender a *aprender*.

As(os) alunas(os) que, provavelmente, não mais toleram a escola e a sala de aula não são estas jovens pessoas que compõem o corpo discente da educação básica do ano de 2023, não; quem não aguenta mais a sala de aula é sim o *Aluno*, esta entidade atemporal que é a soma dos(as) diferentes alunos(as) temporais, dos diferentes sujeitos epocais que um dia passaram pela escola. Não estou alegando que sala de aula e escola precisam ser substituídas por outra coisa, mas que precisam ser profundamente rediscutidas, reconstruídas e descentralizadas⁷ (sobre isto voltarei a debater mais adiante), e este processo só poderá ser iniciado quando deixarmos de receber o *conjunto relevante de falas* com (retomando a página 21) enfraquecida seriedade, destarte, como uma reclamaçãozinha normal, como um assunto menor, como a cota descartável de “coisas que fala um aluno”, como um conteúdo que se relaciona com certa ingenuidade que atribuímos aos(às) discentes. “Compreender o jovem tem que ser uma metodologia, tem que ser uma ferramenta de trabalho” (Luciana Sousa dos Santos).⁸

➤ **pode o subalternizado falar?**

Pretendo, com certa audácia, neste ponto (ou a partir dele), traçar um paralelo com a pensadora indiana Gayatri Spivak (2010); para isso, lançarei mão de sua obra *Pode o subalterno falar?*. De fato, trata-se mesmo de um paralelo, um diálogo remoto, pois as temáticas mais visíveis se manterão afastadas entre si. A pergunta-título já poderia ser, por si só, um ponto de encontro e de retorno: para Spivak (2010) a fala do subalterno sempre estará intermediada pela voz de outrem, por uma voz hegemônica que agenciará a mensagem subalterna; em outras palavras, ela aponta para “a impossibilidade de se articular um discurso de resistência que esteja fora dos discursos hegemônicos” (ALMEIDA, 2010 apud SPIVAK, 2010, p. 15). Ou seja, na melhor das hipóteses, para que o subalterno fale, uma voz hegemônica precisar ceder espaço, dar a vez, e ao assim fazê-lo está, contraditoriamente, marcando seu próprio lugar de poder, de quem detêm a palavra; e a palavra só será de um sujeito/grupo subalterno se a voz hegemônica assim permitir, e ainda que permita, a subalterna palavra seguirá intermediada pelos discursos hegemônicos. Visto isso, proponho, inicialmente, um exame a nível linguístico: sendo um determinado sujeito/grupo subalterno produto de históricas, sucessivas e brutais ações engendradas entre si, ações estas que provocaram a subalternização, far-se-á a escolha, no presente ensaio, por *subalternizado*, pois

⁶ Capítulo 9 do livro *Sonho manifesto: Dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico*

⁷ Mas sempre uma educação pública, gratuita, presencial, crítica e afetiva.

⁸ Diretora da Escola E.E.F.M. Antonio Batista Belo de Carvalho, em Santarém-PA: fala retirada do documentário *Nunca me sonharam* (RHODEN, 2017) aos 64 minutos e 50 segundos.

subalterno denotaria uma condição quase natural e não de quem foi levado violentamente a esse estado. Pois bem: Pode o subalternizado falar?

A pensadora indiana –aqui simplifico as possíveis leituras e interpretações– tenta entender como mulheres da sua região, no contexto pós-colonial, poderão (se é que poderão) criar condições para contestar um lugar próprio de enunciação. Sobre isso, a autora (2010, p. 121) vai inscrever: “Não há nenhum espaço a partir do qual o sujeito subalterno sexuado possa falar” (*sexuado* seria o sujeito que foi absolutamente reduzido a sua condição biológica; então, *subalterno sexuado* seria o que mencionada sociedade entende por *mulher*). Para chegar a essa etapa da discussão, ela vai passando por questões precedentes, por exemplo: “o projeto remotamente orquestrado [...] de se construir o sujeito colonial como Outro” (p. 47), cada sujeito colonial com suas complexidades e localidades, mas sempre Outro em relação ao ideal centralizado, Europa. Mais adiante, Spivak narra uma história de uma jovem que não pode falar fora do seu contexto patriarcal e pós-colonial, portanto, ela não pode se autorrepresentar; em outros termos: ao tentar falar não encontra os meios para se fazer ouvir (ALMEIDA, 2010 apud SPIVAK, 2010, p. 15).

Estariam os(as) alunos(as) sem meios de se fazerem ouvir? Seríamos nós, professores(as), uma voz hegemônica que agencia a mensagem subalternizada apenas quando convém? Ao não realizar uma escuta ativa do *conjunto relevante de falas*, estamos deixando de ceder espaço, logo reforçando nosso lugar de poder?

A defendida omissão é em si mesmo uma ação e, ao agir assim, questiono: A quais outros discursos hegemônicos estamos nos aderindo? Sigo expandindo a reflexão e aumentando os riscos: Ao contribuir com a imutabilidade da sala de aula, estaríamos, também, contribuindo para a pouca mutabilidade de certos comportamentos e costumes que poderiam estar mais fragmentados em nossa sociedade? “Tornou-se pungente o fato de que, em certo modo, a escola sempre foi uma reprodução do modelo da sociedade dominante, uma reprodução do poder que veio para contrapor-se às desigualdades, todavia as legitimou” (CUNHA, 2017, p. 29).

Se as perguntas indutivas, até então expostas, soarem como exageradas ou parcialmente despropositadas, poderei propor as “últimas” indagações: Quais outros indícios os(as) alunos(as) precisarão dar para que passemos a considerar a sala de aula como um espaço que os(as) próprios(as) já não toleram mais? Sinceramente, nós, professores(as), acreditamos mesmo que os(as) alunos(as) falarão de forma mais clara e incisiva do que nas transcrições oferecidas na seção *cenar prototípicas*?

Antes de chegar à seguinte seção, façamos um parêntese: em certas relações, dentro das políticas públicas educacionais e dentro do amplo organismo *Sociedade e Educação*, nós, professores(as), temos a nossa voz e a nossa posição notadamente subalternizadas. Com isto trago quatro exemplos: (1) Em demasiados debates que, em teoria, estão votando leis para e pensando o

futuro da educação no país, a participação docente é baixa e a nossa formação universitária e empírica é considerada em segundo plano ou preterida; (2) Em muitos lares, bem como no imaginário social de uma maneira geral, faz-se cada vez mais presente a figura de um(a) professor(a) manipulador(a), que, então, por representar uma ameaça, deve ser desacreditada; (3) Em estudo feito pela Varkey Foundation (organização educacional), se avaliou, em trinta e cinco países diferentes, a percepção sobre ser professor(a) e se detectou que, em uma escala de 0 a 14 para indicar o status da carreira docente, o Brasil terminou com a nota 5. Na China, a nota foi 9 (para termos uma referência). “Nos lugares em que os alunos têm melhor desempenho escolar, há maior prestígio.”⁹ O baixo reconhecimento ao(à) educador(a) se relaciona, entre outros fatores, com o seu míngua salário; quando vivemos numa sociedade pautada pelo dinheiro é provável que convivamos com uma lógica bem simplória: Quem recebe mais é mais importante. Além disso, chama a atenção uma segunda correlação detectada: “os(as) professores(as) são mais mal avaliados em países em que a profissão é mais fortemente ocupada por mulheres. No Brasil, 64,3% dos professores de ensino médio são do sexo feminino – a proporção é ainda maior nos anos iniciais” (Jornal de Brasília, 2020). Dado o qual levou a Varkey Foundation (2020) a concluir: “Estereótipos de gênero ou sexismo prejudicam o status do professor”; (4) Em menos de vinte dias, entre março e abril de 2023, três ataques armados a escolas foram registrados no País, contabilizando cinco pessoas mortas e outras sete feridas (entre agentes da educação e discentes). Do total de vinte e três casos classificados como *ataques a escola*, no Brasil do séc. XXI, quatorze (mais da metade!) estão concentrados apenas nos últimos dois anos! “A presença de símbolos associados a ideologias de extrema-direita tem sido recorrente nestes atos violentos”¹⁰. Marcado o nosso lugar docente de desprestígio, menosprezo e perigo, avança-se para a próxima etapa do ensaio.

a quarta entidade

“Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”: António Nóvoa (2019, p. 202) aponta para os *ambientes escolares medíocres e*

⁹ fonte: jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional/ (publicado em 22 de outubro de 2020; acessado em 03 de abril de 2023).

¹⁰ fonte: agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/crescem-casos-de-ataques-em-escolas-especialistas-dizem-o-que-fazer (publicado em 07 de abril de 2023; acessado em 11 de abril de 2023) / Até a data da publicação da reportagem, eram vinte e dois *ataques a escola* – como consta na notícia –, mas no dia exato em que acesso o link e escrevo esta passagem, um novo atentado se deu em um colégio de Goiás, por tanto, por minha própria conta, o contabilizei. Quiçá, a esta altura, caro(a) leitor(a), o número tenha crescido novamente.

desinteressantes, justamente como as(os) alunas(os) também estão sinalizando, cada um a sua maneira. O educador português está menos preocupado com a ótica discente –que tento desvelar aqui– e mais atento à perspectiva docente e sua formação continuada, que, então, encontrará nos espaços educativos atuais um fator limitante para sua evolução, precisamente por eles apresentarem o que seriam fortes características medíocres e desinteressantes.

Durante suas investigações e em sua publicação “Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores” (2019), António Nóvoa percebeu a grande “importância dos primeiros anos de exercício profissional, quando os licenciandos terminam os seus cursos e iniciam funções docentes” (p. 199), momento em que o pensador nomeou de período *entre-dois*. As intenções de Nóvoa, ao longo de sua carreira e também no referido ensaio, foi possibilitar a construção de “uma reflexão crítica para preencher este “vazio”” (p. 201), este período *entre-dois*. Tal vazio seria fruto de “dicotomias que asfixiam o campo educativo” (p. 201), principalmente, as dissociações entre: universidades e escolas, pesquisadores e docentes, políticas que não valorizam os educadores e necessidade de uma maior presença pública da profissão (NÓVOA, 2019, p. 201). O professor português tentará reassociar essas partes criando terceiros caminhos (os veremos a seguir) que viabilizarão a noção e a vivência da *profissionalidade docente*, preocupação mais permanente em seu trabalho de décadas, segundo ele mesmo. A profissionalidade docente, em síntese, seria a assimilação do fazer docente fazendo, mas fazendo respaldado pelo coletivo, o qual possibilitaria a apreensão desse fazer docente em todas as suas variáveis, complexidades e imprevisibilidades, construídas baseadas na colaboração e na cooperação, a partir da socialização profissional, das comunidades educacionais de trabalho. A profissionalidade docente, apesar de mais interessada no(a) professor(a) em licenciatura ou recém licenciado(a), só fará sentido se todo(a) e qualquer docente tome consciência e protagonismo do processo, que será infundável em sua carreira; o que diferirá, ao longo do tempo, será de qual lugar e de que forma o(a) professor(a) participará desse organismo que é colaborativo e cooperativo.

A fim, então, de superar as dicotomias, Nóvoa (2019, p. 201) idealiza uma “terceira realidade, [...] uma terceira possibilidade para pensar a formação de professores”, defendendo “que esta possibilidade é sempre maior do que o somatório dos dois termos de uma qualquer dicotomia: um mais um é igual ou superior a três.” (IDEM). Assim sendo ele trama *um terceiro lugar institucional* (I), *um terceiro gênero do conhecimento* (II) e *uma terceira presença coletiva* (III), a conhecer-se, resumida e respectivamente:

- I. Ao detectar que “as instituições universitárias se têm revelado incapazes de formar os professores” (p. 203), Nóvoa tenta entender o porquê, para o qual formula três possíveis razões principais: (1) fragmentação acadêmica, hipersegmentação dos

cursos, portanto, distância da faculdade de educação para com as áreas formativas em licenciatura, e vice-versa; (2) afastamento, não só físico, entre a universidade e as escolas; (3) carreira universitária posta numa lógica produtivista, na qual se valoriza, acima de tudo, a publicação de artigos científicos. E aqui, eu acrescento um agravante: a publicação de artigos científicos numa sociedade grafocêntrica termina por desmobilizar, sobremaneira, os encontros corpóreos e a produção do conhecimento que se dá a partir da oralidade, do diálogo circular e do intercâmbio de saberes de ordem empírica.

António Nóvoa, para atacar os *porquês* elencados, sugere que celebremos

um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da universidade e, depois, com a “cidade”, através de uma rede de escolas parceiras. Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se, construindo processos de formação diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. (NÓVOA, 2019, p. 203)

O encontro entre estes vários ambientes receberia o simbólico e democrático nome de *casa comum*. Acredito que o modelo de Colégios de Aplicação se avizinha com este conceito de *casa comum*, na medida em que, dialogando com a universidade, auxilia nos processos de formação docente, diretamente articulados com a pedagogia, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Ou seja, pode haver um ponto de partida já posto, que necessitaria de ajustes e de novas discussões.

- II.** O currículo que nos forma professores(as) reúne, em síntese, dois tipos de conhecimento: o primeiro vem das disciplinas-objeto (espanhol, matemática, geografia, química, etc.) e o segundo das disciplinas-conduto (saberes pedagógicos e ciências da educação). Para António Nóvoa não basta com fazer se encontrarem tais conhecimentos, precisamos de um terceiro, que seria mais do que um elo, seria o “conhecimento profissional docente” (p. 204), um elemento capaz de amalgamar os três componentes (inclusive ele) num todo homogêneo. “Se não reconhecemos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”” (p. 204). A fim de refinar a compreensão do terceiro gênero do conhecimento, o pesquisador lusitano oferece três aproximações com outros investigadores que, de uma forma ou de outra, também já haviam percebido traços infrutíferos na simplificada junção entre competência específica e competência pedagógica. Dadas as contribuições, Nóvoa

indica que o terceiro gênero do conhecimento permitirá que estejamos com o “patrimônio da profissão” (p. 205) mais completo.

III. O ensaio assinala (p. 205) que “o atual modelo escolar não resistirá muito tempo” e uma das principais mudanças que deverá vir será “a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores”, que seria a *colegialidade docente*. E o autor acrescenta que

devido ao processo de universitarização, deparamo-nos com uma situação estranha: os professores da educação básica não têm uma presença efetiva nos cursos de licenciatura. Ora, não é possível formar um professor da educação básica sem a presença e a experiência dos outros professores da educação básica. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão.

Vejamos, mais do que a presença do(a) professor(a) da educação básica, Nóvoa (p. 206) diz que deve se atribuir a este(a) um verdadeiro papel formador, sem distinção de importância para com o(a) professor(a) universitário(a); a parceria entre as partes precisa se entender como tal e, se entendendo, compartilhar dignidade.

O pensador, ao arquitetar a terceira presença coletiva, prevê, em certa medida, a existência de duas coletividades que precisam se integrar: a coletividade em formação e a coletividade já profissionalizada (e esta se divide em duas: da universidade e da educação básica, dilema tratado no tópico I). No entanto, me ocorre uma ressalva: Será que estas coletividades, ainda que com atritos e tensões, são mesmo grupos coesos ou apenas uma *reunião de individualidades*? É provável que tenhamos um problema anterior, produzido, primordialmente, pelo neoliberalismo em que estamos imersos e que insiste em nos conduzir para o individualismo. Nós, educadores(as), não poderemos terceirizar o enfrentamento a essa questão.

Compreendido o substancial aporte de António Nóvoa (2019), aspiro, corajosa e respeitosamente, no processo de meu caminho acadêmico, dar sequência a seu rico ensaio e conceber a *quarta entidade* que poderia nos ajudar, ainda mais, a escapar das declaradas dicotomias: um mais um, a partir de agora, é igual ou superior a quatro; a apresento mantendo a ordem dos terceiros caminhos refletidos anteriormente:

i. *O quarto lugar desinstitucionalizado*

“Eu quero quatro paredes, mas que todo dia elas mudem de paisagem” (Vitória Santos Lima, 18 anos)¹¹. Sala de aula pode ser todo e qualquer lugar, dentro ou fora da escola: um parque, um museu, uma cantina, um estádio, um estacionamento, um teatro, um quilombo, um pé-de-algodão, um supermercado, um centro religioso, uma praça, lugares não citados e todos os lugares anteriores juntos. Sala de aula é uma dimensão que se justifica a partir da finalidade pedagógica, é um ambiente ao qual se confere um contexto ou um ambiente capaz de contextualizar, de forma mais ou menos explícita, podendo, inclusive, ser um lugar ao qual não se atribui nenhuma função relacionada com a aula, pois, exatamente aí nasce uma função: questionar este sabido sistema que a tudo quer dar funcionalidade, serventia e produtividade.

Salas de aula, “umas às vezes aparecem
sem nem ter sido convocadas.

Não têm razão, origem, nada [...]

E mesmo assim elas se impõem
com a força de quem não admite
contra-argumentos nem limites,
nem desculpas, nem exceções.

Há que deixá-las entrar sempre” (BRITTO, 2012, p. 14)

Há que deixá-las sair sempre...

É muito pobre restringir a sala de aula a um local encerrado, retangular e esteticamente carente, onde os(as) discentes estão com seus corpos adestrados para não se movimentar e voltados para o(a) educador(a), como uma plateia direcionada para o palco; acontece, que neste último caso, o protagonismo realmente é dos artistas, já no processo de ensino-aprendizagem os(as) alunos(as) não são espectadores, ao contrário, devem ser uma “metade” ativa, e eles não serão integralmente assim quando uns de costas para os outros, alinhados militarmente na *Pedagogia da Nuca*.¹²

Decididamente, precisamos desestabilizar a sacralidade da sala de aula de porta fechada e crer no seu caráter forasteiro e camaleônico; “o mundo exterior é latentemente estimulador para o aprendizado” (CUNHA, 2017, p. 39) –João que o diga!–. Um ou dois professores e um amontoado de alunos se bastam e constituem

¹¹ Aluna da rede pública de Juazeiro do Norte-CE: fala retirada do documentário *Nunca me sonharam* (RHODEN, 2017) aos 60 minutos e 25 segundos.

¹² Sobre carteiras dispostas em roda e sala de aula circular como uma solução primeira se falará com mais detalhes adiante.

sala de aula onde queiram, juntos eles têm esse poder. De quebra, ao propor o que neste momento se anuncia como *Pedagogia da Fuga*, o presente trabalho flerta com a descentralização da escola, que já não será a única acomodação do saber basal e do currículo (este mesmo que também necessita ser questionado). Em primeiro lugar, a Pedagogia da Fuga confia que a produção do saber pode se dar com variados atores sociais:

O povo pode ensinar-nos muitas coisas [...] Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. Não atuam conosco como professores. Por isso, nós [...] devemos estar completamente abertos para sermos seus alunos, para aprender pela experiência com eles, numa relação educacional. (FREIRE, 1986, p. 25)

Em segundo lugar, a Pedagogia da Fuga confia que a produção do saber pode se dar em distintos espaços.

a escola e os espaços

a escola dos espaços

a escola-espaços

a escassos

a escala

a *esc*, a etc.

- a escol(h)a. há escol(h)a?

A(s) escola(s) que aqui se trama(m) aumentaria(m), em ordem, as vivências, o entusiasmo e as afetações das(os) discentes; “o afeto medeia o registro das informações e as transforma em conhecimento, favorece a lembrança dos registros e estimula a conexão dos neurônios que criam os registros” (CUNHA, 2017, p. 34), enriquecendo em muito o processo de ensino-aprendizagem, assentando a pedra fundamental do Bem-estudar e fomentando alunas(os) como sujeitos críticos do mundo, mais preparadas(os) para lidar com as imprevisibilidades e complexidades da vida mesma.

ii. *O quarto gênero do conhecimento*

A fim de seguir construindo o “patrimônio da profissão”, evoca-se o conhecimento do(a) aluno(a) como componente *sem o qual não*. Entende e defende-se que a principal forma de manifestação do conhecimento em proposição se dá, não no recorte de cada disciplina estanque, mas sim, por enquanto, na espontaneidade, nas

cenar inesperadas e não institucionalizadas, por exemplo, na interpretação responsável do *conjunto relevante de falas* ou de situações similares, na revelação das informações que dali emanam. Como não tomar por *conhecimento* a intolerância indicada pelos(as) aprendentes para com a sala de aula/escola? Ou só saberíamos lidar com conhecimentos pragmáticos e instrumentais? Para que recebamos a seção *cenar prototípicas* como conhecimento, precisamos ser um *sujeito da experiência* (BONDÍA, 2002, p. 20), onde

o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “expormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “expõe”.

A partir de então, expostos, atenuaremos nosso *duplo-lugar hierárquico* (adulto e professor) e prezaremos por formas de organizar e potencializar esta alegada produção de conhecimento, conseqüentemente, se viabilizará o surgimento de novas produções de discursos discentes, até que as(os) alunas(os) tomem consciência da categoria de conhecimento que estão diariamente produzindo e que nós as(os) auxiliemos na aceleração dessa percepção. Em seguida, será necessário difundir esse conhecimento nos currículos de licenciatura sim (a se pensar como) e somá-lo aos conhecimentos específico, pedagógico e profissional docente. Impossível haver um conhecimento mais “dentro” da profissão, como se inquieta Nóvoa (2019), que o conhecimento discente.

As políticas educacionais e as escolas, de uma maneira geral, parecem preocupadas em se voltar para os(as) alunos(as), mas não em fazê-los(as) ponto de partida. “O modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina” (CUNHA, 2017, p. 63).

iii. *A quarta presença coletiva*

Sabemos que existem duas coletividades que precisam se integrar: a coletividade em formação e a coletividade já profissionalizada (e esta última se divide em duas: da universidade e da educação básica). A partir da terceira coletividade constituída, precisaremos da quarta: o alunado. É urgente considerar, sistematicamente, os(as) discentes para a formação do(a) professor(a), para a assimilação da *profissionalidade docente* –preocupação primária e premente de Nóvoa–, mas também para irmos

transitando da escola anacrônica em vigor para novas escolas possíveis e para o Bem-estudar.

“Muita gente diz que a escola é dos alunos, mas não é dos alunos não. [...] Você não pode tomar nenhuma decisão na escola, então não é sua; uma coisa que você não pode fazer o que quer, então não é sua”¹³ (Gabriel Leal, 15 anos: estudante da rede pública de Juazeiro do Norte-CE). Se somos educadores o somos pelos aprendentes. E se eles nos enunciam, se questiona: Qual o tamanho da incoerência de mal escutá-los ou fazê-lo sem convicção, com uma débil atenção? O quão estamos sendo incongruentes ao produzir uma interpretação pouco relevante, descartável e até mesmo jocosa não só do *conjunto relevante de falas*? Percebe-se no exibido *conjunto* uma ótima brecha para (1) encorajar os(as) alunos(as) ao debate sobre um modelo de educação que, antes de nada, os(as) importune menos; (2) rascunhar a quarta presença coletiva ao reunir e levar adiante falas discentes que quase sempre morrem no ato da pronúncia; (3) combalir o nosso duplo-lugar hierárquico; (4) fincar os pés no solo da profissão ao restabelecer a conexão com a nossa raiz, os(as) alunos(as), que ao mesmo tempo virão a ser os frutos. Todavia, cumprir com os quatro objetivos elencados

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Requer um gesto de João, um gesto de pé-de-algodão.

- *E o grêmio estudantil? Já não seria a quarta presença coletiva requerida?*

Poderíamos nos perguntar. Mas compreende-se, aqui, que não ou que, por si só, não. O *conjunto relevante de falas* se mostra como angústias que nascem em espaços e momentos não regulamentados, não previstos, e, talvez, por isso mesmo, elas não consigam ser absorvidas pelos agentes hierárquicos da escola: O que fazer com sentenças e expressões que não chegam a ser uma reclamação formal, uma nota de repúdio ou um abaixo-assinado? Realmente, não sabemos o que fazer. Reclamação formal, nota de repúdio e/ou abaixo-assinado são maneiras previstas para reivindicação das quais o grêmio estudantil pode se fazer valer, ao menos desde

¹³ Fala retirada do documentário *Nunca me sonharam* (RHODEN, 2017) aos 43 minutos e 02 segundos.

1985, quando a lei nº 7.398 garantiu o direito de se criar grupos discentes organizados, a fim de que levem a cabo a autorrepresentação, no entanto, a lei não diz que todo colégio deve, obrigatoriamente, contar com um grêmio estudantil. São várias as maneiras de interpretar e lidar com essa não obrigação, entre elas, supor que (1) a escola –descolada dos(as) aprendentes– tem questões anteriores mais urgentes a serem resolvidas; que (2) as(os) alunas(os) podem contar com representação nula ou que, quando ela exista, poderá se assemelhar a um favor; na melhor das hipóteses, que (3) a representação discente terá direito a um único voto quando em reuniões importantes, isto se ela for incentivada a estar confortavelmente presente.

Enfim, não é um objetivo estender a discussão sobre grêmio estudantil –tópico que daria um trabalho inteiro–, apenas marcar o não esquecimento sobre ele, logo, dizer porque não se acredita neste grupo político como a quarta presença coletiva por si só. O *conjunto relevante de falas* se mostra como angústias que nascem em espaços e momentos não regulamentados e não previstos, diferentemente da compreensão de grêmio estudantil como um grupo político regulamentado e previsto. Além do que, seria hipotético em demasia conjecturar que o grêmio estudantil –num sistema educacional que não garante nem sua existência– pudesse dar conta da intolerância para com a imutabilidade da sala de aula/escola que acusa, em grande medida, a seção *cenar prototípicas*, quanto mais fazer chegar esse *conhecimento* nos espaços universitários que formam professores(as).

Contudo, propor e lutar pela obrigatoriedade do grêmio estudantil –atuante, crítico e representativo–, em todos os colégios (públicos e privados) do Brasil, pode ser sim uma das formas de abrir caminho para esta quarta presença coletiva, que será real apenas quando o *aluno* deixar de ser a outra metade do *professor* e seja, primeiramente, este coletivo que dará sentido e homogeneidade ao se juntar com os outros coletivos e, finalmente, seja nosso âmago, desde a formação até a aposentadoria.

Ora, não é possível formar um professor da educação básica sem a presença dos(as) alunos(as) da educação básica; não é possível repensar a educação básica sem a presença das(os) alunas(os) da educação básica.

Vamos correr o risco da infância (DUFOURMANTELLE, 2019, p. 211), não hesitemos mais: Onde está o aluno que vive em nós? Não este conjugado no pretérito, amarelado nos álbuns de foto e imóvel na retidão cronológica... Não. O passado não é caduco. Recuperar o nosso aluno significa reingressar no mundo da decepção e do assombro, significa tirar de dentro de nós mesmos uma parte dessa

quarta presença coletiva, tirar o João que não fomos e o pé-de-algodão que não tivemos.

el buen vivir e o bem-estudar

De modo genérico, compartilhamos a ideia da necessidade do bem-estar para a manutenção da qualidade de vida em níveis positivos. Para o senso comum e para a Organização Mundial da Saúde, bem-estar se declara como um “estado de satisfação no qual a pessoa se sente bem física e emocionalmente”, e para isso ela também deve estar socialmente satisfeita¹⁴. Bem-estar é, em certa medida, um valor intrínseco a cada um(a), em última instância, permite o juízo individual: o que pode ser bom para mim, não necessariamente será para você. Fazemos ressaltar dois pontos: (1) sentir-se bem física e emocionalmente sugere uma separação corpo e mente, como se um não refletisse na outra (e vice-versa). A lógica branca polarizou razão e emoção, e as desvinculou perigosamente; (2) bem-estar é um conceito que se volta para individualidade, insinuando ser possível que uma determinada pessoa esteja bem ainda que tantas milhões estejam mal. É possível?

Convoca-se um espírito coletivo: avancemos para a superação do bem-estar. Para tal, o presente trabalho convida a liderança e a sabedoria de Ailton Krenak, que em “Caminhos para o Bem Viver” (2020, p. 9), refletiu: “em um vasto ambiente, onde a desigualdade é a marca principal, como que, dentro dessa marca de desigualdade, nós vamos produzir uma situação sustentável?”, como vamos produzir o bem-estar? Talvez a solução esteja no Bem Viver, que “definitivamente não é uma vida folgada [...] é um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal” (KRENAK, 2020, p. 8-9); a comunidade se sobrepõe a particularidade.

É um dever imperioso nos remontar a origem da ideia de Bem Viver, que, igual a um condor, alçou voo da Cordilheira dos Andes a fim de levar a boa nova e libertar as nações irmãs: “Os nossos parentes Quechua e Aymara têm, ambos, em suas línguas, com pequena diferença de expressão, uma palavra que é *Sumak Kawsai*” (IDEM, 2020, p. 6), que primeiro se traduziu para o espanhol como *Buen Vivir* e, há pouco, chegou ao português como *Bem Viver*. “O *Sumak Kawsai* é uma expressão que nomeia um modo de estar na Terra [...] e tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que

¹⁴ fonte: *A importância do bem-estar na saúde* (2020): cartilha desenvolvida por Casa do Brasil de Lisboa, Agrupamentos de Centros de Saúde Lisboa Central, Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa, GABIP Almirante Reis, Câmara Municipal de Lisboa, Junta de Freguesia de Arroios e Fundação Aga Khan de Portugal.

bebem água com a gente” (IDEM, p. 6); cosmo por ser uma visão absolutamente mais ampla, que só considera o micro posto e relacionado com o macro, uma visão que integra o universo, constituído por matéria e energia, e toda manifestação de vida –sobremaneira as não visíveis– que se dá nele, e a nada descarta.

“O bem-estar está apoiado em uma ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos. Mesmo que a gente faça de maneira consciente e cuidadosa” (IDEM, p. 13), como se fossemos algo alheio à Natureza. No entanto, somos Natureza e gozamos da mesmíssima importância que qualquer outro ser vivo e os ditos não-vivos. *El Buen Vivir*, o *Sumak Kawsai*, vai nos dizer que somos subordinados a uma ecologia planetária (KRENAK, 2020, p. 13), nós

não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade. (IDEM, 2020, p. 13)

Nós, professores(as), não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera Escola. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir ele!, aprender com ele. A Escola só é Escola se for uma troca, de verdade. Isto *requer um gesto*: volte à página 35 e releia a citação de Jorge Larrosa Bondía (2002).¹⁵

Caríssimos(as) companheiros(as), paremos: é hora de se entender para onde não se caminhou e, resilientes, trocar, depois caminhar, caminhar e trocar. E então será uma troca mesmo, de verdade; “Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança, que já me referi a ela como uma dança cósmica” (KRENAK, 2020, p. 13). Não somos nós incidindo sobre o corpo discente e o corpo da Escola, mas é estarmos equalizados com os mesmos. Viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente!, fazendo essa dança, que nunca me referi a ela, que carece de um nome, mas antes carece da nossa dança: dancemos. “Entro em pânico. Enquanto eu soluço a imagem dança. Paro de soluçar [...] É o meu silêncio que escuto. E o meu silêncio dança, fazendo dançar [...] a minha solidão, a minha mágoa. [...] sinto vertigens” (CHIZIANE, 2021, p. 42). Não será fácil, camarada: Dançar e deixar de repetir é uma missão, mas o pânico e as vertigens não de ser vencidos, a nossa solidão docente há de ser vencida; “Dançar a derrota do meu adversário. Dançar sobre a coragem do inimigo. Dançar no funeral do ente querido.” (IDEM, 2021, p. 42) Dançar o aniquilamento da sala retangular. Dançar, agarradinho, com a descrença e a depreciação. Dançar no casamento da prática com a teoria. Dançar no colo da utopia. Dançar a prova e a expiação. Dançar a vitória da educação. Dançar a três, a quatro, pois –conforme a página 30 e uma retomada de António Nóvoa (2019, p. 205)– “o atual modelo escolar não resistirá

¹⁵ Aqui registra-se o voto por práticas escritoras/leitoras circulares, ou menos lineares.

muito tempo” e uma das principais mudanças que deverá vir será “a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores”.

É urgente que abandonemos a *união solitária* professor-aluno: a contradição que carrega o termo (união solitária) diz das mesmas contradições que tornaram essa reta relação insustentável; ela se intoxicou, com duas metades rígidas, se fadou ao insucesso, mas por infundável que é, dita relação segue, contrariando os prognósticos, com seus rompantes de afeto e com suas admiráveis exceções. No entanto, essa bonita história de amor não merece viver de cenas fortuitas e furtivas. Amar é um ato de cuidado contínuo, que prevê ações calculadas e rotineiras, não só intuitivas e ocasionais; o amor não basta por si só, e poderá ser suprimido quando à mercê de si mesmo. A história de amor professor-aluno precisa se visitar e se abrir a novos personagens e a novos ingredientes; a união solitária fracassou. O professor se sobrecarregou, tomou as rédeas da relação de modo excessivo; o aluno se sentiu pressionado e pressionado –ao longo de um século–, suas chateações e seus traumas estão vindo à luz, e não deve ser de hoje. A *multivalência escolar* poderá tirar a necessidade de controlar das costas do(a) professor(a). Na Química, *Valência*: é o número que indica a capacidade de um elemento químico para se combinar com outros elementos;¹⁶ multivalência escolar, então, seria a capacidade um agente educacional para se combinar com outros agentes (estes são vários e híbridos, entre eles, evidentemente, as(os) próprias(os) discentes), suplantando a *união solitária*. Gerações e gerações de docentes se formaram escutando a célebre frase: “você precisam controlar a sua sala de aula”, e essas gerações se frustraram; a essa máxima, eu respondo: a sala de aula não é *nossa* e nem solicita esse controle autoritário e unilateral. Os(as) aprendentes, com suas subjetividades respeitadas, deverão ser educados(as), desde o primeiro dia de suas vidas escolares, no autocontrole e na gradual percepção de que os turnos de fala são intercambiáveis e que todos(as) gozarão de protagonismo. “Quanto mais cedo a criança entende que seu verdadeiro trabalho é aprender, mais cedo começam a operar as engrenagens de construção da autonomia, em parceria com pares e mentores” (RIBEIRO, 2022, p. 145). Professores(as), fiquemos mais leves, as “indisciplinas” e as imprevisibilidades virão –bem-vinda são elas!–, por mais curta que esteja a rédea.

Até o presente dia, foi louvável nossa tentativa, num papel histórico e bem intencionado, de tomar as rédeas da escola, muitas vezes em defesa da educação e da convicção de que “na *minha* sala de aula se cultiva um mundo melhor”. Não obstante, é anunciado o tempo de afrouxar as rédeas; com isso, não se espera uma postura passiva, mas justamente ao contrário: “Os educadores vão ter que reivindicar um outro lugar” (KRENAK, 2020, p. 19), seremos ativos e críticos nesse processo de autorrecolocação no novo tempo-espaco sala de aula-escola; “os educadores vão ter que

¹⁶ fonte: dicio.com.br/valencia (acessado em 18 de abril de 2023)

ocupar um outro lugar, diferente do que eles ocuparam nesta sociedade predatória e de consumo que chegamos até agora” (IDEM, 2020, p. 19) e, mais, o modo de funcionamento do sistema educacional “vai ter que se abrir para outras perspectivas e possibilidades de engajamento [...] vai exigir uma espécie de colaboração” (IDEM), de novos integrantes na relação aluno-professor (mudemos a ordem), e o amor florescerá, múltiplo, saudável e constante.

Ao confrontarmos o nosso duplo-lugar hierárquico, ao nos implicarmos –com intensidade e desprendimento pessoal– na interpretação da seção *cenias prototípicas*, ao abriremos mão da união solitária professor-aluno, ao quebrarmos as paredes pálidas e sacras da fechada sala de aula, ao descentralizarmos a escola, estaremos, com uma sucessão de atitudes (que deverão se somar a outras), afrouxando as rédeas, fomentando a quarta entidade, atuando com/na multivalência escolar, edificando o Bem-estudar e fazendo uma reivindicação: “O formato escola, ele vai ter que se espriar. Ele vai ter que ter outra configuração [...] E [a escola] vai ser exigida a se transformar em alguma coisa mais capaz de dar conta de uma realidade muito desfavorável” (IDEM, 2020, p. 19).

Em Ailton Krenak, forma e conteúdo andam juntos; com Ailton Krenak pretende-se, também, romper as palavras postas no papel, dar mais sonoridade ao texto e levantar a bandeira da oralidade, do saber que se constrói em diálogo e nem sempre se publica. A obra que pauta essa seção é uma transcrição elaborada a partir de conversas com o pensador do rio Doce, mediadas por Bruno Maia e Nina Arouca, quando preparavam a “Semana do Bem Viver” (da Escola Parque do Rio de Janeiro), em junho de 2020. E em um dos tantos registros, Ailton Krenak (2020, p. 23) contou uma breve história:

- Um amigo meu, uma vez, me disse o seguinte: “Nós, os brancos, não contamos coisas do mundo adulto para as crianças para não assustá-las”. **E eu disse para ele:** “Olha, o povo indígena conta tudo para as crianças para que elas não vivam assustadas.”

Vamos passar a contar as coisas para as “nossas” crianças? Vamos acreditar que o medo habita mais em nós do que nelas? Vamos deixar que elas nos contem muitas coisas também? Elas têm mais a nos contar do que nós a elas. O único ser de veras original é o sujeito recém-nascido; a medida que as semanas e os anos passam, tendemos a acomodar essa pessoa, a modelá-la de modo que se adeque ao mundo, não sobrando a ela o direito de *não se adequar ao mundo*, subtraindo em demasia qualquer vestígio de originalidade e sepultando uma esperança de transformação. Como fazer ao contrário? Como deixar que se manifestem os sinais de ineditismo e de inventividade que só poderão brotar do solo infantil? Como estabelecer uma distância para que se revele uma *niñez en movimiento*, um alvoroço de corpos vivos? “Se não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Terra viva, nós não vamos experimentar o Bem Viver” (KRENAK, 2020, p. 19). Se

não formos capazes de nos inspirar para criar corpos vivos para uma Escola viva, nós não vamos experimentar o Bem-estudar.

Posto isto, para que transitemos da escola anacrônica em vigor para novas escolas possíveis, dispõe-se o que já foi dito nos seguintes passos, que não são inflexíveis e que se apresentam para sugerir que é possível agir desde já, e que o Bem-estudar pode começar de dentro para fora. Ademais, a lista funcionará como uma tomada de fôlego, uma organização da leitura, uma espécie de índice quase-remissivo:

- 1) As carteiras da sala de aula se posicionarão circularmente (sobre esse tópico, a seção posterior se dedicará com carinho), pulverizando a Pedagogia da Nuca;
- 2) Os(as) professores(as) e outros agentes da educação interpretarão as cenas prototípicas com merecida seriedade: “A atenção é a forma mais pura da generosidade” (BONDÍA, 2023)¹⁷;
- 3) O *conjunto relevante de falas* aumentará o seu volume diariamente, pois as expressões receberão escuta ativa e posterior registro (oral e/ou escrito, contudo, formalizado);
- 4) O corpo discente dará a devida estima a suas próprias angústias, tomará consciência do seu protagonismo e começará a se imbuir na tarefa de desconstruir a escola anacrônica em vigor;
- 5) [Com os quatro passos anteriores] O duplo-lugar hierárquico (professor-adulto) se enfraquecerá e a noção de *infans* (pág. 23) atribuída aos(às) educandos(as) será combatida;
- 6) O grêmio estudantil será obrigatório em toda e qualquer instituição educativa (pública e privada) e sua participação valorizar-se-á, ganhando em relevância e proposição;
- 7) A sala de aula se (re)inventará onde queira, onde se reúnam professores(as) e alunas(os);
- 8) A escola flexibilizará os seus limites, até que derrube seus muros (o *quarto lugar desinstitucionalizado*):

8.1. A Pedagogia da Fuga produzirá novos espaços educacionais, conseqüentemente, a assimilação de saberes ditos extracurriculares e a aparição de distintos agentes educacionais: “Ouvir o Povo é curso universitário” (Luís da Câmara Cascudo)¹⁸;

- 9) A união solitária professor-aluno se transformará em multivalência escolar, encontros e processos plurais moverão os atos de ensino-aprendizagem. A codocência¹⁹ é uma possibilidade primeira de multivalência escolar, e poderá nos encorajar. Precisa-se

¹⁷ Emissão oral transcrita a partir de uma fala do professor Jorge Larrosa Bondía, no dia 15 de maio de 2023, no Seminário Internacional: *O estudo como cuidado do Mundo Comum*, organizado pelo GEFPE (Grupo de Filosofia, Poética e Educação) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

¹⁸ Aqui não se propõe nenhuma aproximação com a distorção do “Notório Saber” (aplicada no Projeto de lei 839/2016, que se valeu da Medida Provisória 746/2016), que em sua origem é sim medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição, não consistindo em atalho a qualquer processo de formação ou premissa para substituir professores(as) por instrutores técnicos. (adaptado de: cartacapital.com.br/opiniao/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/)

¹⁹ No seccionamento seguinte, se relatarão experiências e benefícios da codocência.

amadurecer sobre como viabilizá-la sem o repentino aumento no quadro de funcionários, pois isto deixa de ser viável no contexto das políticas públicas e educacionais brasileiras;

10) O alunado estará mais afetado por aulas multifacetadas e pelo “mundo exterior”, o mesmo para o qual a escola promete(u) prepará-lo, como se ela fosse algo separado ou superior:

10.1. Os(as) aprendentes terão suas vivências expandidas e agirão sobre elas, sendo a escola a “única” coisa que precisa ser: a extensão da vida mesma;

11) O corpo discente, sendo o *quarto gênero do conhecimento* e a *quarta presença coletiva*, suggestionará as necessidades e colaborará para a formação dos(as) novos(as) professores(as) e para a construção-ação das novas escolas possíveis. “O primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.” (FREIRE; SHOR, 1985, p. 27);

12) Os povos originários e as diásporas africanas²⁰ não serão apenas temáticas educacionais obrigatórias (como orienta a lei nº 11.645 de 2008), não serão objetos manuseáveis e externos, mas sim serão fundamento. Suas cosmovisões serão essências da constituição de novos hábitos educacionais e de novos currículos.

Lembrando que a referida lei flerta com a hipocrisia a não demandar a obrigatoriedade dos estudos da história e cultura indígena e afro-brasileira nas licenciaturas, nos cursos de ensino superior para formação! de professoras(es). Aqui, isso não se negociará, já está claro que será uma obrigatoriedade nas universidades, pois mencionadas história e cultura, como dito, estarão para muito além de um conteúdo: se ergueram a história e cultura do Brasil, erguerão também a educação;

13) As críticas, as discussões e o ceticismo precisarão ser encarados como fatores inerentes ao Bem-estudar iniciático:

13.1. Seguirá adiante na construção e na aplicação do Bem-estudar quem souber atribuir às tensões e aos incômodos, unicamente, o caráter profissional que cabe a eles.

14) A contribuição que você, responsável leitor(a), dará;

S/N) Se reconhece, indubitavelmente, os desafios históricos da educação brasileira a nível nacional, destacam-se três que se relacionam entre si: o financeiro / a distribuição de renda; o sucateamento da educação pública (em todas as suas esferas) como política de governo, entre os anos de 2016 e 2022; e a burocracia, logo, a lentidão que enfrentamos na menor das tentativas de avanço nas políticas educacionais.

²⁰ O presente trabalho reconhece que, em sua concepção, ainda tem um déficit na clareza quanto à inclusão de Educação “Indígena” e Educação Preta. As portas do Bem-estudar seguem abertas, elas nunca se fecharão; na verdade, nem portas tem.

No entanto, este, certamente, não é considerado um décimo quinto passo, é uma constatação que se posiciona no fim –ou melhor, em paralelo–, pois quando vem no início, antecedendo as ideias, termina por desanimar e desautorizar as mesmas.

Reafirma-se que o ato de elencar “passos” acima não converte o Bem-estudar, somente principiado, em receita de bolo, o que seria, epistemologicamente, contraditório ou, até mesmo, equivocado, posto que é um conceito híbrido. Cada comunidade escolar poderá absorvê-lo (ou não), levando em consideração suas discordâncias, suas características regionais e suas complexidades.

a codocência e a circularidade: o bem-estudar na sala de aula de espanhol

Esta seção se aproximará a um relato de experiência e o raciocínio se confundirá com a narração dos fatos, podendo a narração dar-se no pretérito ou no presente e tendo a argumentação um caráter empírico, pelo qual se prezou ao longo de grande parte do trabalho. Ainda que a escrita se impessoalize ou receba tons genéricos, tudo que se inscreverá adiante partirá de vivências concretas.

Foi a codocência, principalmente, que me permitiu avançar com o ensaio até aqui. Foi uma grande experiência partilhada, num contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a partir de turmas de aproximadamente vinte alunas(os), que despertou a maioria das inquietudes que moveu este estudo. Eu e uma professora-companheira atuamos, realmente juntos(as), no ensino médio e lecionamos o idioma castelhano em toda sua pluralidade. Por meio dele, convidamos, criticamente, as(os) aprendentes a se reconhecerem latino-americanas(os) e tudo o que isso significa. Mas não só com os pés fincados na América Latina²¹ ficamos, sempre quando necessário, atravessávamos o Atlântico para fazer paragem na Espanha e na Guiné Equatorial, a fim, respectivamente, de, entre outras coisas, nos remontar às origens da língua e descobrir que em África também se chega falando espanhol. Vinte e um “novos” países são acessados através do castelhano e incontáveis manifestações culturais são exploradas no processo de construção das aulas. A começar pela variação linguística que se revela quando se contrasta a maneira que *hablamos*: o meu castelhano é influenciado por uma experiência (não só) universitária em Buenos

²¹ América Latina é um nome controverso, que, talvez em outra escrita, mais pensada do meu lugar de professor de espanhol e de pesquisador das literaturas latino-americanas contemporâneas, poderei debatê-lo. De antemão, deixo como sugestão de leitura: GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b. Eis uma boa maneira de abrir a discussão.

Aires (Argentina), por uma imersão de seis meses em la cultura porteña, de lá trago inspiração e formas de me expressar no idioma; já a professora-companheira bebeu em diferentes fontes, e seu rico espanhol é diferente do meu. Bastava com abrir a boca, um seguido da outra, para que surgissem olhares, desconfianças e, enfim, perguntas mais diretas. Desde já, garantíamos às(aos) educandas(os) um primeiro contato com variantes do espanhol e suas possibilidades, como preconiza o texto *Conhecimentos de Espanhol*, posto nas OCEM²² (BRASIL, 2006), “com atenção para abordar [as variantes] como portadoras de características próprias e fruto de um processo histórico. Dessa forma, [fomos] vistos como ‘articuladores de muitas vozes’ (BRASIL, 2006, p. 136), em prol da valorização da pluralidade e da quebra dos estereótipos” (ASSIS, 2011, p. 64). Por si só, o castelhano é uma grande oportunidade democrática e intercultural, valores muito caros ao Bem-estudar.

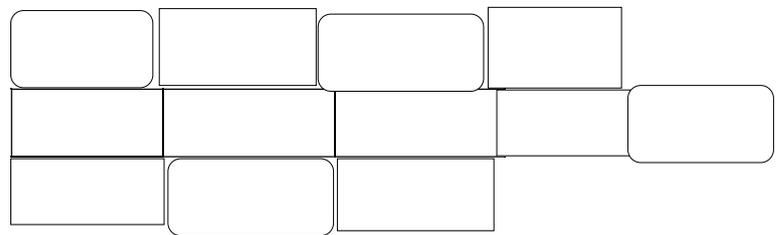
E as aulas, onde se manifestaram? Em que local se autodeclararam aulas? Se pode aprender a Língua Espanhola (e possivelmente todas as disciplinas) em qualquer espaço, e assim foi, na escola-espacos: no corredor, em la sombra de un árbol, na arquibancada, en el aparcamiento, na “sala de aula mesma”, no deslocamento entre estes, na pedagogia da fuga y también bailando la cumbia, dançando como se voa uma borboleta, então aprendemos muito sobre o castelhano, a cúmbia e a borboleta. Os processos de ensino-aprendizagem do espanhol não se reduziram –nem podem!– a um trabalho de mecanização e memorização, ao contrário, ellos propusieron movimientos, lenguajes y reflexión crítica, además, lo más importante (el punto de partida y de llegada): propusieron latinoamericanidad, numa tentativa de reaver uma identidade com a qual – nós, brasileiros(as)– nunca nos afinamos, de alcançar um ambiente de pertencimento e de reparar uma dívida histórica com a irmandade latino-americana, para quem viramos as costas em diferentes oportunidades; o exemplo mais tangente ao trabalho e mais concreto para o entendimento disso é, ainda hoje!, a não obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola na educação básica do nosso país²³. O Brasil possui mais de 16mil km de fronteiras terrestres, das quais aproximadamente 83% fazem divisa com países hispano-falantes (BRASIL, 2015): É irracional o espanhol não ser obrigatório? É. Buscar práticas de ensino-aprendizagem que considerem e priorizem as realidades locais é verdadeiramente essencial não só para a (re)conquista do espaço que o castelhano tem por obviedade, mas, sobretudo, para rellenar la clase de sentido y, entonces, ofrecer ao(à) aluno(a) um direito seu: se autoperceber no tempo e no espaço latino-americano, e esta será a mais importante (re)conquista.

²² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006, 239 p. cap. 4, p. 125-164.

²³ A lei nº 13.415 de 2017 revogou a lei nº 11.161, apenas onze anos depois de implementada, que obrigava a oferta de espanhol nas escolas brasileiras.

Feita a ambientação, pensemos: o fato de havermos sido dois(duas) educadores(as) em aula, com as carteiras dispostas em círculo, nos proporcionou dimensões e momentos de observação ativa que a docência solitária, em turmas maiores e alinhadas, pouquíssimo provavelmente permitiria; a ver o caso que se conta abaixo.

Ainda nas minhas semanas iniciais na escola, *um(a) de nós*, em uma dinâmica para estudo dos números em espanhol, propôs o jogo do bingo, de forma que cada aluno(a) desenharia a cartela em seu caderno, que contaria com quinze espaços (três colunas horizontais e cinco verticais). A fim de indicar como poderiam fazer a cartela, *um(a) de nós* ilustrou, no quadro branco, um esboço inicial da mesma, fazendo sucessivos quadrados/retângulos, sem grande obsessão com os detalhes, com a retidão das linhas e com o acabamento, de modo que a figura ficou mais ou menos assim:



O jogo começou, os primeiros números eram anunciados enquanto circulávamos (a palavra já diz: é muito mais fácil! circular pela sala e interagir com todos(as) quando as carteiras em roda); alunas e alunos manifestavam contentamento ou chateação, seja por linguagem oral ou corporal, exceto dois aprendentes, foi quando *um(a) de nós* resolveu fixar-se em ambos, que estavam colados, sentados um ao lado do outro. A passos lentos, *um(a) de nós* se aproximou discretamente e reparou que os dois ainda copiavam a imagem acima, feita no quadro, e a reproduziam exatamente com as minúcias que ela apresentava, inclusive com as curvaturas e as com as ausências, ou seja: a cartela deles não chegaria nunca a ter quinze casinhas. É preciso ser notificado algo: os dois alunos possuem, através do colégio, um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento que o Núcleo de Apoio Escolar (NAE) elabora a fim de auxiliar professores(as) que lecionam para discentes com dificuldades de aprendizagem, independentemente se esses(as) alunos(as) contam com laudo médico ou não. Da cena relatada, ambos contam sim com laudo médico: um possui o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e/ou Impulsividade (TDAH) e de Síndrome de Tourette (trata-se de uma síndrome neurológica que envolve movimentos repetitivos ou sons indesejados, com tiques vocais e motores); e o outro traz o diagnóstico de DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central, um problema de interpretação do som) e de déficit intelectual leve.

O que deve ser pensado aqui é muito menos a capacidade de se fazer um desenho por parte de qualquer professor(a), ainda que isso possa vir a ser um ponto de reflexão, mas o que sim precisamos, neste momento, nos perguntar é: Quantas outras vezes coisas similares não se deram

sem que qualquer profissional da educação suspeitasse o que intercorria? Se discentes neurotípicos já estão com o processo de ensino-aprendizagem comprometido, pelos problemas e desafios da escola anacrônica tratados ao longo de todo trabalho, o que será de alunos(as) que necessitam da educação especial na perspectiva da inclusão? De que forma a codocência e a circularidade nos deixaram perceber um fato importante?

A codocência, pautada na paridade e na franqueza, permite que nossa atuação esteja naturalmente em avaliação, proporcionando um permanente intercâmbio de críticas construtivas, logo, uma evolução contínua, enxotando a zona de conforto e a estagnação; e as críticas passam a ser uma fração do nosso trabalho, bem como apagar a lousa, chegar no horário e preencher a chamada. A codocência é uma forma de sentir-se, com constância, desafiado(a), porém não pressionado(a); as partes contribuem mutuamente para o melhoramento do(a) outro(a), e isso pode se dar através de reuniões, conversas, mensagens de aplicativo, ou, inclusive, troca de olhares. Contudo, decerto, a codocência é um processo, é esperado que as metades já compartilhem uma mínima afinidade antes de entrarem, conjuntamente, pela primeira vez em sala. Dado o primeiro passo, virão os ajustes primordiais e o entendimento do respeito recíproco, as individualidades seguirão existindo, de maneira que as próprias potencializem a dupla e, sobretudo, os objetivos de ensino-aprendizagem. Depois de entrar em sala, poderão também sair, a codocência otimiza a Pedagogia da Fuga e dá mais margem para aulas que explorem inúmeros espaços não só do colégio.

Na codocência, o cronograma de classes é produzido coletivamente; as aulas são preparadas, majoritariamente, em dupla, porém, existirão ocasiões que um(a) ou outro(a) poderá tomar a frente e conduzir o que se propõe, mas sempre encontrando maneiras de encaixar a segunda parte nas atividades que se regerão; e as provas²⁴, acordado o conteúdo entre o par, são pensadas e elaboradas individualmente, todavia, antes da impressão, compartilha-se com a(o) companheira(o) para sugestões, elogios e anuência. Para os(as) alunos(as) não se chama a atenção se A ou B compôs a avaliação e, em caso de curiosidade, a resposta é uníssona: “Nós dois(duas)”.

Foi gratificante ir notando como os(as) aprendentes, sem apuros, se adequaram a figura duplicada do(a) professor(a) e se aproveitaram sem que precisássemos lhes dizer como deveriam tirar vantagem de tal fato. Não houve momento em que eles(as) buscassem uma “liderança principal”, sempre se sentiam livres para recorrer a *um(a) de nós*, confiantes de que obteriam retorno, consentimento ou esclarecimento; em muitas das vezes, o critério para escolher entre um(a) e outro(a) foi a proximidade física. Em variadas e cabidas ocasiões, a docência em dobro propiciou

²⁴ A prova ainda existe no seu entendimento tradicional e, neste ponto, também devemos avançar em busca de outras alternativas. Certamente, e não é de hoje, existe uma significativa bibliografia que discute maneiras mais saudáveis de avaliação, e elas já estão sendo aplicadas. A questão é o peso que se atribui à prova tradicional em detrimento das avaliações “alternativas”, isso muito por conta dos processos seletivos. Enfim, precisamos, com alguma urgência, (re)abrir um caminho que potencialize as reflexões em curso e desestabilize a intocabilidade das avaliações clássicas. Múltiplas, adaptadas e contextualizadas formas de se avaliar também precisam constar no Bem-estudar.

atendimentos individualizados, com focos específicos, auxiliando na melhor aquisição do idioma adicional e potencializando o rendimento do alunado, porém, mais do que isso, criando um campo de conexão afetiva entre as(os) discentes e o espanhol: o castelhano pôde ser ministrado olho no olho.

Tudo nos parágrafos anteriores é a experimentação incipiente de uniões outras, da colegialidade docente (NÓVOA, 2019), da multivalência escolar, facilitadas e potencializadas pelos deslocamentos e disposição circular do espaço-aula.

A DISPOSIÇÃO CIRCULAR DO ESPAÇO-AULA

O círculo e suas capacidades democráticas e arteiras: O(a) educador(a) está inserido(a) nele e, desde então, abala seu duplo-lugar hierárquico; um(a) desavisado(a) que ingressa para um recado corre o sério risco de indagar: Cadê o(a) professor(a)? E o(a) professor(a), contente e realizado(a) com a pergunta, mantém-se camuflado(a) até que alguém o(a) dedure. No círculo, não existe começo nem fim, primeiro(a) nem último(a), tampouco ponta solta; ninguém se sabota, ninguém fica distante. “A circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu demonstra a capacidade que elas têm de não ficar alheias ao que acontece com seu território e dentro dele” (GUTIERREZ; CENTURIÃO, 2018, p. 9), a circularidade das(os) aprendentes na sala demonstrará a elas(es) a capacidade da qual são dotadas(os) de não ficar alheias(os) ao que acontece com seu território sala da aula/escola e dentro dele. O posicionamento equalizado de todos(as), na roda, indica o protagonismo compartilhado e assegura que cada um(a) tem algo a aportar, e que, de fato, irá aportar, prestigiando a bagagem socioeducacional que é anterior à aula que se principia e à pretensão do(a) professor(a) que presume ter muito a passar. Ao impedir que os(as) alunos(as) fiquem invisíveis (HOOKS, 2013), o círculo honra as diferenças e constrói um ambiente de valores igualitários (SDH/PR, 2013 apud CARVALHO; CARVALHO, 2016, p. 8).

Em roda, o conteúdo está desprovido de verticalidade e a aula circula, o conteúdo é interferido(a) por todos(as) e aula vai-e-vem, vem-e-vai, sentido horário e anti-horário, relativizando a cronologia do tempo; é recorrente o testemunho-discente: “a aula passou rápido”. E um segundo relato que merece destaque, ainda que menos frequente, é: “Adoramos a aula”; *Adoramos*, e não *Adorei*: o corpo discente vai internalizando o sentido coletivo e passa a enunciar frases na primeira pessoa do plural, pois, ao interiorizar o grupo, entende, com naturalidade, que não faz sentido para nós, educadores(as), que a aula só seja interessante para uma parcialidade da turma. Isto é, os(as) alunos(as) transitam do bem-estar para o Bem Viver, logo, para o Bem-estudar. Neste ponto, não estamos nos iludindo e crendo que nossas aulas agradam a gregas(os) e

troianas(os) em sua totalidade, mas o que sim estamos crendo é na possibilidade de, em roda, chegar o mais perto disso possível e de, no mínimo, garantir que as nossas propostas atinjam a todos(as) e que ninguém passe ileso(a) a elas, tendo absoluta consciência que uns se envolverão menos, outras mais, e que isso também se deve à afinidade com a temática X, à subjetividade das pessoas, à noite de sono e às fases que cada um(a) anda atravessando na vida de uma forma geral. A tudo isso não se desconsidera nem busca solução, se aceita no processo, se aceita em roda; o círculo, inclusive, é mais propenso a socorrer, a “recuperar” um(a) aprendente menos disposto(a), é como se o grupo compensasse o que aquela pessoa não consegue doar para a aula em dado dia.



Imagem: Vily Nunes (br.pinterest.com/vilynunes/)

Pense numa sala disposta na Pedagogia da Nuca, agora questione-se: É possível que todos(as) alunos(as) com as(os) professoras(es) se darem as mãos exatamente como na imagem? Com muito desarranjo, com torceduras, esforço e dor, eventualmente sim, mas *sim* com asterisco, com pontas soltas, que somente não ficariam soltas se discentes das extremidades se levantassem e encostassem em alguém, o que não seria o mesmo que dar as mãos.

- *A sala de aula é lugar de dor?*

A imagem posta, proposta pela professora-companheira, é apresentada às(aos) discentes do primeiro ano do ensino médio no primeiro dia de aula, seguida da indagação oral: “O que vocês enxergam aqui?”; as respostas iniciam-se descritivas e pragmáticas, logo passam a perder em objetividade, ganhar em subjetividade, até ascender à conclusão: “Juntos(as) florescemos!”. Neste instante, começa a se estabelecer uma relação de confiança e a nascer “uma comunidade de aprendizado entusiasmada” (HOOKS, 2013 apud TOLENTINO, 2018, p. 102).

considerações nem tão finais assim

Ainda não sei ao certo como saio dessa vivência-dupla, digo da vigorosa experiência professoral e da extensão da mesma posta aqui neste trabalho, ambas muito intensas e propícias ao erro; mas o erro é só um erro, ele não se configura fracasso; valeu a pena o risco. Se de um lado tem o erro, em se escolhendo andar na linha tênue do risco, do outro tem a beleza: a beleza como o sentimento da realidade e como uma intenção ontológica, uma mirada que considera a todos(as) na sua essência, independentemente do modo em que se manifestam, e toda manifestação é considerada, apreendida e relevada. A beleza do aluno está no fato dele *ser* aluno; e em desconsiderando uma e outra manifestação dele, eu estaria me afastando do que ele *é*. E o aluno não se gaba de ter a verdade²⁵; não diz que *é* a verdade, porque o *é* em seu próprio ser. Quando se milita no seio do alunado, vamos de surpresa em surpresa, de beleza em beleza; somos literalmente desarmados pela boa-fé e pela honestidade de manifestações similares às *cenar prototípicas*.

- *O que você leva de significações vividas na escola após essa experiência professoral?* – Me fizeram essa pergunta. Os caminhos para responder e refleti-la são muitos, e verdade é que tais significações ainda estão se construindo, e eu tentando assimilá-las. O que eu levo, desde já, grudado em mim, como significação, é o *aluno*, com ele e a partir dele, levo também algumas imagens da escola: a festa junina com quadrilha, os jogos interclasses com suor, a feira do livro com poesia-Slam, o pátio com recreio, a despedida do terceirão com quitutes, os murais com cartazes, os beijos escondidos com plateia... Imagens com tato, cheiro, som e sabor: sentidos da escola, memórias sensoriais e antiestáticas, com as quais represento minhas significações vividas e ilustro a escola defendida, a educação na qual me esperanço. No entanto, opondo-se ao meu lado esperançoso, me ameaça uma faceta desenganada; menos mal que, entre a esperança e o desengano, existem outros estados de ânimo que diluem a dicotomia otimista-pessimista, pois em muitas ocasiões estive esperançoso e desenganado. O que me mantém na esperança (antes de deixar vir o próximo parágrafo), como sugerem as imagens anteriores, tem relação com o Bem-estudar, que mesmo posto dentro de regimentos, “reformas” e institucionalidades, encontrou brechas, não só no Espanhol, para se inaugurar, ou seja, a esperança tem muita vinculação com o que diz Cineas Santos²⁶: “o professor acaba entendendo que é possível sim fazer educação em condições adversas”. Desejo que esta percepção seja um testemunho, por consequência, um convite ao encorajamento, um incentivo para que, desde agora, busquemos estabelecer pequenos coletivos –sendo o primeiro,

²⁵ Desta oração até o fim do parágrafo: inspirações (não chega a ser um diálogo) a partir de FANON, Frantz. **Os condenados da Terra** (p. 37). Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

²⁶ Fala do referido professor, poeta e agente cultural, aos 48 minutos e 05 segundos, retirada do documentário *Nunca me sonharam* (RHODEN, 2017); nela, Cineas Santos menciona um diálogo com Salgado Maranhão e o que o segundo chama de *Vício do Sonho*.

inevitavelmente, com os(as) alunos(as)– dentro de nossos ambientes educacionais, busquemos criar novas imagens em movimento que não sejam excepcionalidades ou eventos, mas as próprias aulas.

Já o que me leva ao desengano, entre outras coisas, tem muito a ver com o tempo, sempre fugidio, escasso e cronológico. A escola está sempre correndo atrás de tempo ou contra o tempo, acoçada por contratempos, não parece dispor de momentos nem disposição para discutir questões “mais amplas”, porém não menos urgentes: João e o pé-de-algodão, cenas prototípicas, o conjunto relevante de falas, o duplo-lugar hierárquico, o quarto lugar desinstitucionalizado, a escola-espacos, a Pedagogia da Fuga, o quarto gênero do conhecimento, a quarta presença coletiva, o grêmio estudantil obrigatório, a multivalência escolar, a Escola viva, a codocência e a circularidade, por exemplo, não parecem concretos o suficiente para chegarem a ser pautas em sucessivas reuniões. Certamente, para além do Bem-estudar, que é só mais um intento, “tem muito sonho, muita ideia e pouca gente escutando para realizar” (Marcus Faustini)²⁷.

- *O que você leva de significações vividas no texto após essa experiência de escrever o Bem-estudar?* – Não me fizeram essa pergunta. A única coisa que eu, agorinha, saberia responder é: “levo o risco”. A escrita, muitíssimo em breve, será interrompida. O Bem-estudar, em sua tessitura textual, supõe-se uma produção iniciática, dialética e um trabalho árduo com as palavras, de responsabilidade para com as palavras, sem nenhuma garantia de sucesso. A “criação” de alguns termos ao longo do processo em nada –nada!– tem a ver com uma sanha por alcunhar conceitos, definitivamente não; porém, sim, se trata de uma crença nas palavras, na palavra-ação, no encontro entre palavras, na capacidade que, juntas, gozam de conferir um sentido mais fidedigno à mensagem que se almeja transmitir. João e o pé-de-algodão, cenas prototípicas, o conjunto relevante de falas, o duplo-lugar hierárquico (agora combalido), o quarto lugar desinstitucionalizado, a escola-espacos, a Pedagogia da Fuga, o quarto gênero do conhecimento, a quarta presença coletiva, o grêmio estudantil obrigatório, a multivalência escolar, a Escola viva, a codocência e a circularidade foram e são conceitos, subconceitos, ideias incipientes, concepções, releituras, extensões intertextuais, rompantes literários, vivências e/ou reflexões que, embasados e/ou somados em/a aportes externos, forjaram o Bem-estudar.

O trabalho advoga por ele mesmo e faz votos para que não adiemos mais, posto que é irrevogável: até agora, se quisermos acreditar que não fracassamos, também temos o dever moral e cívico de acreditar que não triunfamos. Terminei de escrever a frase anterior no justo instante em que a campanha soa: é alguém pedindo. Pedindo o quê? Qualquer coisa que supra razoavelmente sua necessidade de comer, de manter-se de pé. E eu, sentado e alimentado, garantido no meu bem-estar, ainda acho que preciso concluir esse trabalho, acreditando que as lutas se travam em conjunto... “Na mesma cidade, via milionários vivendo uma vida muito boa, enquanto que milhões

²⁷ Fala retirada do documentário *Nunca me sonharam* (RHODEN, 2017) aos 10 minutos e 09 segundos.

de pessoas tinham fome” (p. 35), disse Paulo Freire para Ira Shor em uma conversa sobre “medo e ousadia – o cotidiano do professor” (1985); antes, Shor, ao referir-se a um grupo de alunos(as), disse para Freire: “O crescimento de sua instrução [escolar] não podia ser subtraído do contato crítico com os temas de seu mundo”. Sim!, as lutas se travam em conjunto. E em escolhendo travá-las, haverá um receio reativo, um medo justificado, e

IRA. O medo vem do sonho que você tem sobre a sociedade que você quer fazer e desfazer através do ensino e de outras políticas.

PAULO. Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer? [...] O medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. [...] Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. (FREIRE; SHOR, 1985, p. 39)

Sonho sem medo não é ação. Sonho sem luta é ilusão, quimera. O Bem-estudar é uma ação de sonho, medo e luta.

POST SCRIPTUM

João e o pé-de-algodão II

O ano é 2123
o mais novo aluno do colégio
se chama João
matriculado na antevéspera
herdou a vaga de uma abdicação
toda sua turma o espera
ele chega meio-corrido para iniciação
a tempo de dar, a seus companheiros
e aos professores, suas mãos
juntos, no primeiro dia
eles circundam o pé-de-algodão
a tentativa de envolver a árvore entre
tenros braços é em vão
foram precisos cinco metros de
diâmetro e sessenta de dimensão
para a escola aprender e
semear a lição:

outras formas de abraçar
já são ensinadas para uma nova geração

referências bibliográficas

- ASSIS, Joziane Ferraz. *Interculturalidade e ensino de espanhol*. In: **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.
- BRITTO, Paulo Henriques. **Formas do Nada**. São Paulo, Companhia das Letras: 2012.
- CARVALHO, Leandro; CARVALHO, Luciani. **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: o estudante estrangeiro nas universidades brasileiras**. Campo Grande, UFMS: 2016.
- CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- DUFOURMANTELLE, Anne. **Elogio del riesgo**. Buenos Aires: Nocturna / Paradiso, 2019.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GUTIERREZ, José Paulo; CENTURIÃO, Pedro Paulo. *A circularidade e o reflexo dos círculos concêntricos na vida das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Nanderu, Rio Brillhante – Mato Grosso do Sul/Brasil*. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**. Brasília, 31ª edição, dez/2018.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. MAIA, Bruno (org.). Brasil: Cultura do Bem Viver, 2020.
- LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- MORALES, Santiago; MAGISTRIS, Gabriela (comp.). **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde, 2018.
- NÓVOA, António. *Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores*. In: **Currículo sem fronteiras**. Brasil, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.
- RHODEN, Cacau. **Nunca me sonharam**. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. Disponível em: [youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w](https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w) (acessado em 15 de maio de 2023).
- RIBEIRO, Sidarta. **Sonho manifesto: Dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.